Universidad de Huelva

Departamento de Filología Española y sus Didácticas

La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida : evaluación de la competencia mediática en adolescentes

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Águeda Delgado Ponce

Fecha de lectura: 18 de diciembre de 2015

Bajo la dirección de la doctora:

María Amor Pérez Rodríguez

Huelva, 2015

CC BY NC ND

La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida

Evaluación de la competencia mediática en adolescentes

Tesis Doctoral

Águeda Delgado-Ponce

Directora
Dra. Mª Amor Pérez-Rodríguez

La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida

Evaluación de la competencia mediática en adolescentes

Tesis doctoral

Águeda Delgado-Ponce

Directora

Dra. Mª-Amor Pérez-Rodríguez

Universidad de Huelva

Departamento Filología Española y sus Didácticas
Universidad de Huelva, 2015

La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida. Evaluación de la competencia mediática de los adolescentes.

Tesis Doctoral

Águeda Delgado-Ponce
Directora: Dra. Mª-Amor Pérez-Rodríguez
Programa: Literatura europea y enseñanza de lenguas
Departamento Filología Española y sus Didácticas
Universidad de Huelva, 2015

Índice

AGRADECIMIENTOS **7**
RESUMEN **9**
INTRODUCCIÓN **13**

I. FUNDAMENTACIÓN

1. JÓVENES, PANTALLAS Y MEDIOS **19**
1.1. Móviles: la revolución del *smartphone* 20
1.1.1. Nuevas formas de comunicarse 23
1.2. Internet 25
1.2.1. La información en el siglo XXI 28
1.2.2. La comunicación mediada 32
1.2.3. Las redes sociales 38
1.3. Videojuegos 41
1.3.1. Conceptualización de los videojuegos 41
1.3.2 Los efectos negativos de los videojuegos. Desmontando el mito 44
1.3.3. Entre la narratología y la *ludología* 46
1.3.4. El poder de la interacción 49
1.4. Televisión 50
1.4.1. Evolución de la televisión en España: hacia la televisión interactiva 50
1.4.2. La televisión de los jóvenes 53
1.5. Ecosistema de pantallas 55

2. LA COMPETENCIA MEDIÁTICA **57**
2.1. Definición de competencias 57
2.1.1. Concepto de competencia 57
2.1.2. El desarrollo de las competencias básicas: hitos fundamentales 60
2.1.3. Las competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación 64
2.1.4. Desarrollo de las competencias básicas en el currículo de Andalucía 65
2.2. Nuevas alfabetizaciones. Componentes de la competencia mediática 66
2.2.1. La evolución del concepto de alfabetización 66
2.2.2. Alfabetización en información 67

2.2.3. La alfabetización en medios de comunicación 72
2.2.4. La alfabetización digital 74
2.3. La competencia mediática: convergencia terminológica y conceptual 78
2.4. Políticas de competencia mediática 81
2.5. Instrumentos y estudios sobre alfabetización mediática 88
2.6. La competencia mediática en España 91
2.7. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática 93
2.7.1. Estudio de los distintos documentos 94
2.7.2. Relaciones existentes entre las distintas propuestas 109
2.7.3. Propuesta de dimensiones e indicadores 112

3. MARCO NORMATIVO Y CURRICULAR DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN ESPAÑA 119
3.1. La competencia mediática en el sistema educativo español 119
3.2. La competencia mediática en la legislación educativa 120
3.2.1. La competencia mediática en el currículo de E.S.O. 122
3.2.2. La competencia mediática y el área de lengua castellana y literatura 158
3.3. La competencia mediática en la formación del profesorado 161

4. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA 174
4.1. El nuevo rol del profesor (profesor-facilitador) 174
4.2. De los nativos a los residentes digitales 176
4.3. Nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje 180
4.3.1. Enseñar competencias 180
4.3.2. Las inteligencias múltiples 191
4.3.3. Neurodidáctica, emociones y pantallas 193

II. INVESTIGACIÓN

1. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 199

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 200

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 201
3.1. Naturaleza de la investigación 201
3.2. Fases de la investigación 202
3.3. Procedimiento de nuestra investigación 204

4. LA MUESTRA 206

5. EL PROCESO Y LAS TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS 207
5.1. La triangulación 207
5.2. El cuestionario 209
5.2.1. Diseño del cuestionario 210
5.2.2. Evaluación del cuestionario 216
5.3. La entrevista 222

6. RESULTADOS 225

6.1. El análisis de los cuestionarios del profesorado 225
6.1.1. Datos identificativos 225
6.1.2. Dimensiones y ámbitos de la competencia mediática 228
6.1.3. Competencia mediática 257
6.1.4. Análisis de conglomerados 258
6.2. Análisis de los cuestionarios de adolescentes 262
6.2.1. Datos identificativos 262
6.2.2. Dimensiones y ámbitos de la competencia mediática 265
6.2.3. Competencia mediática 300
6.2.4. Análisis de conglomerados 301
6.2. Análisis de las entrevistas 305
6.2.1. Entrevista profesores 307
6.2.2. Entrevistas adolescentes 312

7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS 316

III. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

1. PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN COMPETENCIA MEDIÁTICA 325
1.1. Presentación del programa 325
1.1.1. Estructura temática y metodológica del Programa 326
1.1.2. Competencias 329
1.1.3. Objetivos 331
1.1.4. Contenidos 333
1.1.5. Orientaciones metodológicas para la aplicación del programa 335
1.1.6. Criterios de evaluación del programa didáctico 336
1. 1. 7. Estructura del portal formativo 338
1.2. Bubuskiskis 338
1.2.1. Guías 339
1.2.2. MOOC 340
1.2.3. Experimentación 343

IV. CONCLUSIONES

1. CONCLUSIONES 349
2. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN 359
3. CONCLUSIONI 360

V. REFERENCIAS

REFERENCIAS 373

VI. ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIA MEDIÁTICA PARA ADOLESCENTES 401
ANEXO 2. CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ADOLESCENTES 413
ANEXO 3. CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIA MEDIÁTICA DEL PROFESORADO 418

ANEXO 4. CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROFESORADO 426
ANEXO 5. GUÍAS DIDÁCTICAS..... 436
ANEXO 6. GUÍA DIDÁCTICA DEL MOOC..... 456
ANEXO 7. MEMORÍA DEL TALLER BUBUSKISKI 461

Agradecimientos

Al culminar este trabajo sentimos la necesidad de agradecer a aquellas personas con las que hemos dado estos pasos en la investigación, que nos han guiado y acompañado en este viaje y sin las cuales difícilmente lo habríamos conseguido.

- *A Mª Amor, por su inestimable labor como directora de este trabajo, por su confianza, paciencia y disposición en todo momento, por compartir sus conocimientos conmigo, por mantener siempre el sentido del humor, por sus consejos y, sobre todo, por su amistad.*
- *A J. Ignacio, por contar conmigo en sus proyectos, por sus justas reprimendas y por creer en mi trabajo.*
- *A mis compañeros de investigación, I+D y excelencia, grandes expertos y mejores personas. Y en especial a Paloma, Mari y Paula con quienes compartí más que trabajo.*
- *A mi compañero y amigo Manolo, porque nuestros cafés y charlas han solucionado parte de las dudas e inquietudes que surgen en un estudio de este tipo.*
- *A los profesores y alumnos que han formado parte de esta investigación. Sin ellos no habría sido posible este trabajo.*
- *A mi familia, por su comprensión.*
- *A mis amigos y todas las personas que a lo largo de estos años han dejado huella en mí y en este trabajo.*
- *A Francisco José, por su constante ánimo y su apoyo incondicional.*
- *A Francisco, mi hijo, porque sus risas iluminan mi vida y hacen más fácil recorrer el camino.*

Gracias.

Resumen

En esta sociedad líquida, en la que estamos sumergidos, los límites espacio-temporales se difuminan generando transformaciones comunicativas tanto en las formas como en el fondo, amplificando y diversificando los canales y consiguiendo la omnipresencia de medios que permiten a las personas poder estar en contacto continuo. Esto requiere nuevas destrezas, nuevas habilidades, nuevas competencias que, en el caso de los jóvenes, les permitan aprovechar los beneficios de los medios a la vez que evitar sus peligros. De este modo, no se puede entender la competencia comunicativa sin atender a una competencia mediática que dote a los adolescentes de las herramientas necesarias para abordar los requerimientos de la sociedad actual. La presente investigación nace de esta necesidad de alfabetizar mediáticamente a los adolescentes desde la sistematicidad de una educación formal, dando los primeros pasos con la detección de carencias para incidir de manera directa sobre los aspectos más problemáticos y que más esfuerzos formativos requieren. Se centra, por tanto, en la realización de una evaluación del nivel de competencia mediática de adolescentes y profesores a través de la encuesta y la entrevista cuyos resultados ofrezcan la información necesaria para poder desarrollar propuestas formativas concretas que contribuyan a que los jóvenes, al finalizar la educación obligatoria, se puedan integrar de manera efectiva en la sociedad.

Palabras clave: adolescentes, competencia comunicativa, competencia mediática, educación secundaria obligatoria, sociedad líquida.

Sommario

In questa società liquida, in cui siamo immersi, confini spazio-temporali sono sfocati, generando le trasformazioni di comunicazione sia in forma e in background, amplificando e diversificando i canali, e ottenendo l'onnipresenza dei media che permettono

alle persone di essere in continuo contatto. Ciò richiede nuove competenze, nuove abilità che, nel caso dei giovani, consentire loro di sfruttare i vantaggi dei media ed evitando i pericoli. In questo modo, la competenza comunicativa non può essere compresa senza trattare con la media competenza che esso fornirà agli adolescenti con gli strumenti necessari per soddisfare i requisiti della società di oggi. Questa ricerca nasce dalla necessità di alfabetizzare nei media agli adolescenti, dalla sistematizzazione di un'istruzione formale, muovendo i primi passi con la rilevazione delle carenze di influenzare direttamente sugli aspetti più problematici e che richiedono maggiori sforzi di formazione. Concentrarsi, quindi, su una valutazione del livello di competenza mediatica di adolescenti e insegnanti attraverso l'indagine e l'intervista per fornire le informazioni necessarie per essere in grado di sviluppare proposte formative specifiche che contribuisca a che i giovani, alla fine dell'istruzione obbligatoria, può essere integrato efficacemente nella società.

Parole chiave: adolescenti, competenza comunicativa, competenza mediatica, liceo, società liquida.

Abstract

In this liquid society, in which we are immersed, the spatiotemporal boundaries are blurred generating communicative transformations in the forms and substance, amplifying and diversifying the channels and getting the omnipresence of media that allow people to stay in touch continuous. This requires new skills, new ability, new competences that, in the case of young people, enabling them to reap the benefits of the media while avoiding its pitfalls. Thus, you can not understand the communicative competence without addressing a media competence that empowers adolescents with the necessary tools to address the requirements of modern society. This research stems from this need for media-literate teenagers from the systematic nature of a formal education, taking the first steps with the detection of gaps to impact directly on the most problematic aspects and require more training efforts. It focuses, therefore, on an assessment of the level of media literacy of teenagers and teachers through survey and interview whose results provide the information needed to develop specific training proposals to help young people at the end compulsory education, can effectively integrate into society.

Keywords: Teenager, communicative competence, media competence, Secondary Education, liquid society.

«If we teach today's students as we taught yesterday's,
we rob them of tomorrow»
(Dewey, 1944, p. 167)

Introducción

La sociedad líquida, tomando prestada la metáfora propuesta por Bauman (2000), refiere el hecho de que los medios de comunicación y las tecnologías han transformado todas las esferas de la vida de las personas convirtiendo este momento en un «fluido de producción de información y conocimiento inestable» (Area & Pessoa, 2012, p. 14), en constante cambio, en contraposición a la cultura sólida, estable, permanente de los siglos pasados. En esta sociedad líquida los límites espacio-temporales se difuminan generando transformaciones comunicativas tanto en las formas como en el fondo, amplificando y diversificando los canales y consiguiendo la omnipresencia de medios que permiten a las personas poder estar en contacto continuo. En el siglo XIX e incluso en el XX para conectar con algún familiar que habitara en otra ciudad o país tenían que estar ambos en lugares fijos que dispusieran de un teléfono acoplado a un cable, sin posibilidad de desplazamiento y, por tanto, con el inconveniente de que aquellos que estuvieran en la misma habitación podían escuchar la conversación telefónica (control parental lo llaman ahora); otra opción era escribir una carta, que había que echar en el buzón y esperar para que llegara y, posteriormente se recibiese la respuesta. Hoy se puede conectar con otras personas desde cualquier lugar, en cualquier momento, en movimiento, ver a los interlocutores mientras se habla, escribir correos electrónicos que tardan segundos en llegar a su destino, participar en foros, etc. desde un teléfono móvil, un ordenador, con total intimidad. Esto requiere nuevas destrezas, nuevas habilidades, nuevas competencias que, en el caso de los jóvenes, les permitan aprovechar los beneficios de los medios a la vez que evitar sus peligros.

La competencia comunicativa en la sociedad líquida amplía sus límites. Las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, ya no son las mismas que en la época de la letra impresa, deben diversificarse para atender las características que aporta Internet y las actuales pantallas. En la comunicación oral los

interlocutores no siempre comparten espacio y tiempo, perdiendo importancia los códigos no verbales, pueden permanecer en el tiempo las conversaciones a través de las grabaciones, se pueden acompañar de archivos, iconos, imágenes como en las videoconferencias... Por su parte, la lectura y escritura no es lineal sino hipertextual, cobrando importancia la combinación de códigos. Además, surgen géneros híbridos como las conversaciones por chat que comparten rasgos de ambas formas de comunicación. En este sentido cobra especial importancia el desarrollo de una competencia mediática que aborde todos estos cambios comunicativos que surgen con la licuefacción de lo sólido, con la generalización de las tecnologías y los medios de comunicación.

La educación formal, a través de la adquisición de las competencias, deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Desde esta óptica, no se puede entender la formación de los jóvenes sin atender a la competencia mediática, a la necesidad de adaptarse a los nuevos retos sociales. Sin embargo, aún queda mucho que hacer en este sentido para conseguir una integración efectiva de las tecnologías y los medios en las aulas y una capacitación adecuada de los jóvenes que les lleve a enfrentarse críticamente a los mensajes mediáticos y a construir productos adecuados a las finalidades perseguidas, a formar parte como ciudadanos de pleno derecho de una sociedad líquida.

La presente investigación nace de esta necesidad de alfabetizar mediáticamente a los adolescentes desde la sistematicidad de una educación formal, dando los primeros pasos con la detección de carencias para incidir de manera directa sobre los aspectos más problemáticos y que más esfuerzos formativos requieren.

El marco teórico que inicia este trabajo pretende, en primer lugar, realizar una caracterización de los nuevos lenguajes comunicativos a los que están expuestos constantemente los adolescentes. La democratización tecnológica y la omnipresencia del teléfono inteligente han transformado las relaciones interpersonales conectando ininterrumpidamente a la gente, generando a su vez, nuevas formas de comunicación que surgen de la combinación de códigos y los rasgos propios de estos medios. Este conocimiento, por tanto, nos permitirá determinar las modificaciones que se presentan a la hora de comunicarse haciendo uso de estos nuevos lenguajes. Seguidamente, se expone la evolución conceptual y terminológica de la competencia mediática que se concretará en una propuesta de dimensiones e indicadores, definiendo de manera precisa los conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios e ineludibles para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, y en primer término, para la realización de evaluaciones sobre el nivel de competencia mediática. El marco norma-

tivo y curricular será el tercer apartado de la fundamentación teórica, donde se hará una revisión de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación para evidenciar el tratamiento que tiene la competencia mediática dentro del currículo de educación secundaria. Y por último, se tratarán los nuevos enfoques educativos vinculados a los cambios sociales actuales que favorecerán la adquisición de competencias y la atención a las diferentes formas de aprendizaje y a las características individuales del alumnado.

Tras la fundamentación que nos permite el acercamiento a los distintos aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia mediática en adolescentes, se aborda el proceso investigador que nos lleva a realizar una evaluación del nivel de competencia mediática de los jóvenes estableciendo a su vez relaciones con la competencia mediática de sus profesores, principales agentes de su educación, junto con la familia. Dicha evaluación la realizamos mediante dos instrumentos: encuesta y entrevista; cuya combinación nos va a proporcionar una mayor fiabilidad de los resultados. Y, para finalizar, una vez determinadas las dimensiones en las que se presentan más carencias, se elaborarán propuestas formativas para la consecución de jóvenes competentes en competencia mediática que se puedan incorporar de manera efectiva en la actual sociedad líquida.

Nuestro trabajo, en definitiva, trata de responder a alguno de los interrogantes que están surgiendo a raíz de la integración de los medios y las tecnologías en la educación. Teniendo en cuenta la necesidad de revisión de la práctica educativa que imponen los cambios sociales, culturales y, sobre todo, tecnológicos a los que estamos asistiendo, creemos conveniente embarcarnos en este proceso investigador y desde él contribuir a la mejora de nuestra actividad docente.

I. Fundamentación teórica

1. Jóvenes, pantallas y medios

Haciendo un recorrido por el nacimiento de los distintos medios, reconocemos cómo este ha estado siempre vinculado al miedo o temor por las posibles repercusiones que pudieran tener sobre la ciudadanía. De este modo, observamos desde la conmoción surgida entre los espectadores que presenciaron aterrados el documental de los hermanos Lumière *Llegada del tren* creyendo que iban a ser arrollados, hasta la llegada de la televisión, con su infinidad de estudios psicológicos sobre los efectos nocivos, los videojuegos y su constante relación con la violencia o, más actualmente, Internet, rodeada de polémicas sobre la seguridad y responsabilidad de los internautas.

Si, además, entran en juego los adolescentes en la ecuación, la preocupación se aumenta exponencialmente, resultado, en muchas ocasiones, de los discursos reduccionistas que estamos acostumbrados a escuchar en torno a este colectivo: los jóvenes como amenaza, como violentos o acosadores; los jóvenes como víctimas de los excesos de las tecnologías, objetivos de la publicidad; y los jóvenes como seres superdotados para el manejo de las tecnologías (Gabelas, 2009, pp. 19 y ss.) más allá de padres y profesores que se sienten frustrados y perdidos ante esta nueva realidad.

No obstante, no podemos olvidar que ha habido un cambio en la sociedad, en las formas en que nos comunicamos, nos informamos, nos relacionamos... y no hay retorno posible, y es en los jóvenes donde se puede observar una mayor afectación. La integración de las pantallas a sus vidas se hace cada vez de forma más precoz y con un uso intensivo: así, antes de cumplir los 10 años, un 59% tiene o usa el teléfono móvil, el 71% dispone de conexión a Internet en su casa y nueve de cada diez tienen acceso a los videojuegos (Bringué & Sádaba, 2009). Es más, las pantallas son ahora el escenario de socialización de los jóvenes, «pobladas de representaciones en un presente continuo, hiperpresente, en un ahora, rápido e inmediato» (Gabelas, 2009, p. 25).

Habrá por tanto que traspasar la dualidad en la que viven los jóvenes: una educación, anclada en el siglo XIX, con sus tiempos y espacios fijos, su rechazo a lo lúdico, sus normas… frente a la que se encuentra la televisión, Internet cargados de estímulos sensoriales, de productos en los que son ellos los principales protagonistas; los videojuegos, con sus desafíos, sus recompensas inmediatas; y los móviles, en los que se aúna todo.

1.1. Móviles: la revolución del *smartphone*

Desde su difusión en el mundo occidental a mediados de los años noventa, el móvil ha supuesto la tecnología más generalizada (desde 2007 el número de móviles en España rebasa al de habitantes), con más avances y que más repercusiones ha tenido en la vida de las personas, en general, y de los adolescentes, en particular. Los dispositivos móviles ofrecen al joven el don de la ubicuidad, de poder estar con todos en cualquier momento y situación (Gabelas, 2009). Si tenemos en cuenta la elevada penetración del móvil (el 83% de los niños entre 10 y 18 años declara usar un móvil propio y alcanza prácticamente el 100% a partir de los 17 años), así como la variedad de funciones que cumple, podemos decir que estamos ante la pantalla del presente y del futuro para esta generación. El móvil les permite comunicarse, acceder a contenidos, entretenerse, crear y también es muy útil en tareas de organización personal (Bringué & Sádaba, 2009); configurándose como una tecnología integradora con funciones propias de la televisión, los videojuegos o Internet, entre otras.

Si consideramos el estudio presentado a finales de 2010 por la compañía Nielsen sobre la juventud y la telefonía móvil en el mundo, podemos observar la penetración que está teniendo el *Smartphone* entre los jóvenes italianos (47%) seguidos por los españoles (38%), lo que conlleva un aumento en el uso de datos avanzados (un 62% Italia y un 58% España) frente a las llamadas o SMS; de este modo, se comprueba lo que hemos mencionado anteriormente, los adolescentes utilizan el móvil principalmente para acceder a Internet (21% España, 24% Italia) seguido de la descarga de aplicaciones o los videojuegos frente a otros contenidos como la bajada de salvapantallas o tonos de llamada.

Los *heavy users* (usuarios intensivos) como han sido denominados los jóvenes entre 14 y 18 años por el marketing, por el uso masivo y habitual que hacen de ciertas tecnologías, encuentran en el móvil una herramienta que les aporta una conectividad continua, una seña de identidad frente a los adultos y otros jóvenes y que les concede una «sensación de libertad, independencia y seguridad» (Gabelas, 2009).

Siguiendo a Chóliz (como se citó en Chóliz, Villanueva, & Chóliz, 2009), podemos concretar esta serie de características que hacen del teléfono móvil un objeto especialmente atractivo para los adolescentes:

- Autonomía. El móvil es un instrumento que permite definir el propio espacio personal (Oksman & Turtiainen, 2004) y que les provee de autonomía respecto de padres o familiares (Fortunati & Magnanelli, 2002), actuando como barrera de seguridad en el momento en que estos no pueden acceder al teléfono personal (Lorente, 2002). No obstante, al mismo tiempo que preserva la intimidad y favorece una esfera de autonomía, crea otra dimensión de control paternal, ya que para los padres el móvil es una fórmula de control de los hijos; una auténtica «correa digital» (Ling, 1997) que les permite conectar con ellos en cualquier momento o lugar, al mismo tiempo que potencia la unión entre ambos (Kamibeppu & Siugiura, 2005).
- Identidad y prestigio. Más que la propia posesión de móvil, la marca o el tipo de aparato significan estatus, estilos de conducta, o actitudes; en definitiva, moda (Katz & Sugiyama, 2006). El móvil permite definir la identidad del adolescente tanto individualmente, a base de personalizar el aparato de varias formas, colores, tonos, etc., como colectivamente creando un lenguaje especial de grupo, mensajes de texto y llamadas perdidas (Castellana, Sánchez, Graner, & Beranuy, 2007).
- Aplicaciones tecnológicas. Las innovaciones tecnológicas asociadas con la computación y electrónica ejercen una fascinación especial en los adolescentes, quienes no solo están más dispuestos a dedicar tiempo y esfuerzo en aprender a utilizar las numerosas funciones que les brindan los desarrollos tecnológicos, sino que también suelen adquirir las destrezas implicadas en dichas aplicaciones con mayor rapidez que los adultos. Esto se ve aumentado con los nuevos terminales, *smartphones, tablets*… y la pluralidad y variedad de *apps* (aplicaciones).
- Actividad de ocio. Las innovaciones tecnológicas del móvil además de estar al servicio de la optimización del proceso de comunicación, en muchos casos son esencialmente una forma de disfrutar del tiempo libre, convirtiéndose en una fuente de ocio especialmente atractiva para los adolescentes (Rodríguez, 2002), ya que poseen las características esenciales de las conductas motivadas intrínsecamente, tales como reto óptimo o autodeterminación (Deci & Ryan, 1980). Así, entre las funciones principales del móvil, en la actualidad, podemos encontrar la del entretenimiento, el acceso a Internet, juegos… favorecen el uso del teléfono móvil como una herramienta contra el aburrimiento.
- Fomento y establecimiento de relaciones interpersonales. Las diferentes aplicaciones del móvil favorecen el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales. Entre otras funciones, las llamadas perdidas sirven para manifestar a otra persona que nos acordamos de ella (Donner, 2007), mientras que los mensajes cortos mantienen activos los vínculos afectivos o de amistad (Ellwood-Clayton,

2003; Taylor & Harper, 2003). Es más, desde la generalización de la mensajería instantánea para teléfonos inteligentes (e. g. *Whatsapp*) se puede establecer una división en las relaciones interpersonales entre familiares o amigos con esta tecnología, que gozan de una mayor y más fluida comunicación y aquellos que aún no disponen de ella, y que en muchos casos se sienten marginados y fuera de estos círculos.

Sin embargo, estas características especiales del teléfono móvil lo pueden hacer susceptible de producir ciertos comportamientos abusivos (Ruiz-Olivares, Lucena, Pino, & Herruzo, 2010) o «conductas desadaptativas» que modifican la vida diaria de los adolescentes y se conforman como indicadores de riesgo (Castellana et al., 2007). Podemos hablar de una posible adicción[1] que se da cuando la persona muestra una incapacidad para controlar o interrumpir el uso del móvil bloqueando las llamadas o la cuota, desconectando el sonido o apagando el terminal (Muñoz-Rivas & Agustín, 2005; Sánchez-Carbonell, Beranuy, Castellana, Chamarro, & Oberst, 2008). Según De la Gándara y Álvarez (2004), «los adictos no se caracterizarían tanto por necesitar llamar, sino por la de sentirse ‹receptores› constantes de probables llamadas ‹absolutamente necesarias›». Necesidad que justificaría la imposibilidad de desprenderse del teléfono incluso en situaciones técnicamente dificultosas y la constante comprobación del estado de la batería o cobertura. De este modo, si por algún motivo no pueden disponer del teléfono móvil, manifiestan irritabilidad y sentimientos de desprotección que no se calman hasta recuperar la posibilidad comunicativa. Así, en el estudio de Lasén (2005) los entrevistados dicen que se agobian cuando olvidan el teléfono, lo pierden o se lo han robado. Hablan de la paranoia de estar incomunicados, se sienten raros, perdidos, incómodos, tristes, aislados.

De forma más generalizada, los autores (Castellana et al., 2007; Ruiz-Olivares et al., 2010; Sánchez-Carbonel et al., 2008) coinciden en señalar una serie de efectos negativos derivados de un uso inapropiado del teléfono móvil como:

a) El gasto excesivo. El signo más evidente y que produce una alerta más intensa en los padres es que adolescentes y niños pueden llegar a engañar, mentir o robar a los padres para recargar el saldo (Criado, 2005; Protégeles, 2005).
b) Incurrir en infracciones al emplear el móvil en circunstancias indebidas o en los lugares donde está prohibido creando, principalmente, riesgos en la conducción (Adès & Lejoyeux, 2003; Muñoz-Rivas & Agustín, 2005).
c) Efectos secundarios en la salud, sobretodo efectos en el sueño debidos a las redes nocturnas (Muñoz-Rivas & Agustín, 2005).

[1] Hablamos de posible adicción, uso desadaptativo, etc. y no de adicción como tal, puesto que no todos están de acuerdo en afirmar que el uso excesivo del teléfono móvil pueda crear dependencia (Sánchez-Carbonell et al., 2008) ni se muestra unanimidad ni datos fiables en la literatura científica en cuanto a ésta, su sintomatología, etc.

d) Problemas en el ámbito laboral, social, familiar y escolar como llegar tarde, abandonar una reunión de trabajo por una llamada o contestar un mensaje de texto (SMS) en medio de una clase (Muñoz-Rivas & Agustín, 2005), lo que supone además una ruptura de las normas de cortesía; se hace cada vez más corriente el uso del teléfono móvil en momentos o contextos inapropiados generando situaciones en las que dos o más personas en un escenario real: una salida con amigos, una cena, etc. están sumidos en conversaciones con o a través del móvil en detrimento de las relaciones presenciales. Circunstancia que aparece, de modo exagerado, cada vez más en viñetas o artículos de opinión (Lindo, 2 de octubre de 2011).

1.1.1. Nuevas formas de comunicarse

Aunque los avances en los terminales móviles hacen de estos teléfonos una herramienta multifuncional que permite informarse, jugar, entretenerse, captar imágenes y vídeos... la función por excelencia es la comunicación. Sin embargo, habría aquí que hacer una distinción, entre la comunicación oral, la principal forma de comunicación para la que se desarrollaron en un comienzo; y la comunicación escrita y el gran auge de esta, que incluso se convierte en la dominante entre grupos de edades como los jóvenes y adolescentes.

Yendo un poco más allá en esta faceta comunicativa del teléfono móvil, el informe ISEA (2009, p. 8) ofrece una clasificación[2] de los servicios móviles atendiendo a los diferentes interlocutores involucrados en la comunicación, incluyendo la máquina como posible interlocutor.

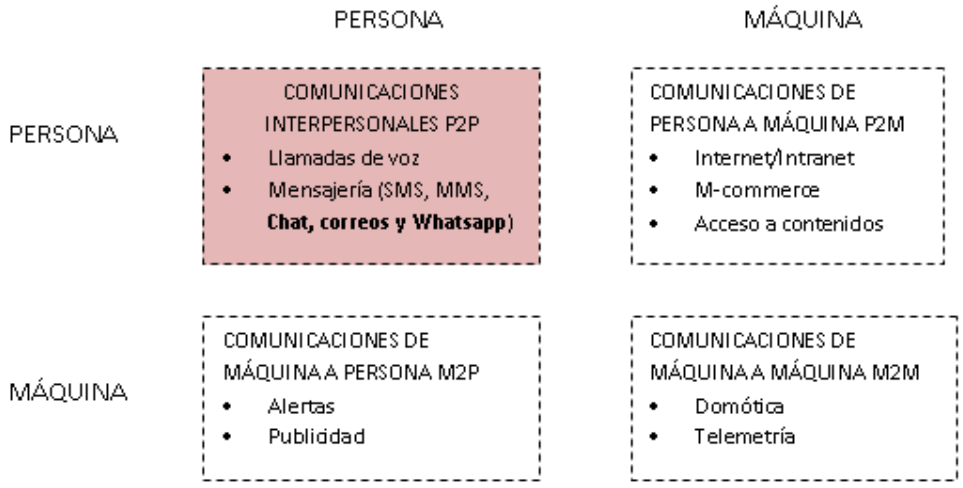


Figura 1. Tipos de comunicación (ISEA, 2009, p. 8).

[2] Los elementos destacados en negrita en la clasificación son una aportación posterior nuestra a la original de ISEA (2009).

No obstante, nosotros no vamos a llegar tan lejos y analizaremos la comunicación que se da entre personas a través de este medio.

Con la creación del teléfono a finales del siglo XIX, la comunicación oral interpersonal se vio alterada por las características del medio, de este modo, la no visualización del interlocutor redujo bastante la comunicación no verbal, al mismo tiempo que se generalizaban rasgos que hacían más eficaces las comunicaciones, fórmulas de respuesta, claridad, repeticiones… Por otra parte, la propagación de terminales en la mayoría de los hogares hizo que hubiera un mayor contacto con las personas que disponían de este en su vivienda o lugar de trabajo, aunque el estado fijo que lo caracterizaba perjudicara a esta localización o contacto; situación que se intentó solventar mediante la instalación de contestadores que permitían la grabación de mensajes o los mensáfonos o «buscas» con la función de hacer llegar un mensaje (normalmente numérico) a la persona que lo llevara consigo. Esta ilusión de estar localizable y en contacto continuo se ve acrecentada con la llegada del teléfono móvil, hasta el punto de que hoy en día la inmensa mayoría de los habitantes del primer mundo disponen de al menos uno de estos aparatos que suelen llevar consigo allá donde van.

Además de las llamadas de voz, desde el principio se añadió a los teléfonos móviles la opción de poder enviar mensajes de texto cortos (SMS en Europa, I-mode en Japón) con un límite de 160 caracteres y un bajo coste. Lo que no se sabía entonces era el enorme éxito que iba a tener esta forma de comunicación entre los más jóvenes generándose lo que algunos consideran como «la mayor revolución del lenguaje que haya habido jamás»[3].

La limitación de 160 caracteres de los SMS ha forjado un nuevo lenguaje entre los jóvenes en el que contracción y practicidad se imponen a gramática y ortografía (Sánchez, 2011), oralidad y texto escrito se fusionan en pos de la función comunicativa. No obstante, siguiendo a Lorente (2002), este tipo de lenguaje no es exclusivo de este tipo de mensajes sino que ha sido siempre propio de la juventud, por ejemplo a la hora de tomar apuntes en clase donde «han usado, usan y usarán su lenguaje propio, conciso y lleno de abreviaturas». De hecho, en otros tipos de comunicación como chats, mensajería instantánea (e. g. *Whatsapp*), etc. donde el límite de caracteres ya no es un problema, se sigue tendiendo a la abreviatura, el acortamiento, la elisión de vocales… buscando, principalmente, la rapidez y una comunicación fluida.

A este «nuevo» lenguaje verbal se unen los «emoticonos» que no son más que representaciones a través de caracteres de las expresiones faciales, que surgen con la intención de vencer las limitaciones que puede presentar el texto escrito para la ex-

[3] Palabras de Salvador López Quero, profesor de la Universidad de Córdoba, en el artículo de Laura Sánchez (2011), en *Vía digital*.

presión de emociones. Una creación importante si tenemos en cuenta que la inmensa mayoría de los mensajes (70%) que escriben los jóvenes son de carácter afectivo (Lorente, 2002). Y también hay que señalar la gran importancia que adquiere actualmente la incorporación del lenguaje audiovisual, de imágenes y vídeos tomados y enviados instantáneamente, acción que aporta una información extra y más detallada a la comunicación. La introducción de cámara a los teléfonos móviles ha generado que niños que han nacido y crecido en un mundo mediatizado y donde prima el lenguaje audiovisual puedan tener las herramientas necesarias para comunicarse a través de este. Por lo tanto, podemos comprobar cómo en la actualidad los adolescentes priorizan el uso de mensajes acompañados por imágenes, vídeos, que además pueden subir a Internet o compartir en las redes sociales mediante su dispositivo móvil, generando una comunicación múltiple y diversificada a través de los distintos canales.

1.2. Internet

Internet es, sin lugar a dudas, una de las tecnologías que, en los últimos tiempos, más cambios ha generado en el mundo actual. Gracias a su implantación y proliferación a lo largo de todo el planeta se ha producido una considerable transformación en ámbitos como el personal, el institucional, el empresarial, el educativo, etc. (Tolsá, 2012). Desde el punto de vista de la penetración, además, se comprueba cómo en estos escasos 20 años ha sido exponencial, situándose en 2.399 millones de usuarios de Internet, un 34,7% a nivel mundial y un 74,4% de usuarios en Europa, y si nos centramos en los jóvenes, un 97,2% de personas entre 16 y 24 años han utilizado en alguna ocasión Internet, según el reciente Informe anual *La Sociedad en Red* (2012).

No obstante, esta repercusión y generalización en la vida de las personas tiene su germen en el paso a la denominada Web 2.0, en la que la facilidad de uso de un conjunto de aplicaciones hace que cualquiera con unos mínimos conocimientos sobre Internet pueda utilizarlas. La Web 2.0 se refiere, más que a ningún tipo de tecnología concreta, a las personas, a la cultura de participación, en la que el usuario de Internet ya no es un consumidor pasivo de información, sino que se convierte en un productor activo de la misma, en un *prosumidor*[4]; y se refiere a una actitud: compartir (García-Páez, 2011). Conceptos, prácticas y proyectos que van más allá de la etiqueta que los cobija y que Alexander (2006) resume en los siguientes términos:

- Software social. La colaboración entre múltiples usuarios en la generación y contribución a la autoría de contenidos.

[4] El término prosumidor es un acrónimo formado por la contracción de las palabras "productor" y "consumidor". Fue acuñado por Alvin Toffler en su obra *La Tercera Ola* (1980).

- Microcontenidos. Blogs, wikis, podcast… basados en microcontenidos frente a la web como libro.
- Apertura. Todas estas herramientas favorecen la libre disposición de contenidos, «la apertura sigue siendo el sello distintivo de este movimiento, tanto ideológica como tecnológicamente».
- Folcsonomía. Clasificación colaborativa a través de etiquetas que los usuarios generan y adjuntan a un contenido.

Este enfoque es el que genera una democratización en el uso de Internet que supone una conexión a nivel mundial, una disposición de gran cantidad de información y una colaboración hacia la búsqueda del conocimiento que sobrepasa fronteras. Pero a su vez, la falta de formación, de control, lleva consigo una serie de inconvenientes y peligros que enturbian las tan aclamadas bondades de la Red, que en el caso de Internet y los jóvenes son de especial interés. Si tenemos en cuenta que una parte normal del crecimiento consiste en probar los límites, cuestionar normas, experimentar con relaciones, jugar con la identidad, explorar nuevas experiencias sexuales… (Livingstone, 2007), seremos capaces de comprender el riesgo que conlleva en un espacio como la Red que amplifica y/o distorsiona dichas acciones llegando a poder ser manipuladas, compartidas o publicadas. De ahí, que este sea el eje central de muchas investigaciones, que además gozan del respaldo público.

La Comisión Europea es uno de los organismos que más esfuerzos dedican a la investigación sobre riesgos y niños, especialmente su programa *Safer Internet*, cuyo objetivo es empoderar y proteger a los niños y jóvenes mediante iniciativas de sensibilización y lucha contra conductas y contenidos ilícitos y nocivos en Internet. Esto se lleva a cabo a través de diversos proyectos e iniciativas: la investigación SAFT (*Safety, Awareness, Facts and Tools*), el proyecto *Mediapro*, el *Eurobarómetro* y *EUKidsOnline*.

SAFT (www.saftonline.org) realizó –de enero a marzo de 2003– un estudio comparativo entre los países del consorcio (Noruega, Dinamarca, Islandia, Suecia e Irlanda) sobre el uso de Internet y las conductas de riesgo entre los jóvenes de 9-16 años. Los resultados se utilizaron como base de una amplia campaña de sensibilización. De entre los principales datos obtenidos en la investigación se destaca que:

- Los niños dicen saber más sobre el Internet que sus padres.
- La mayoría de los niños son conscientes de que no deben dar información personal, pero están dispuestos a dar más información de aquella que los padres permitirían.
- El 14% de los niños ha conocido a alguien con quien tuvo contacto en la red, mientras que solo el 4% de los padres piensa que sus hijos han hecho esto.

- El 44% de los niños que utiliza Internet ha visitado un sitio pornográfico por accidente o a propósito.
- El 30% de los niños ha visto sitios web con material violento, mientras que solo el 15% de los padres piensa que sus hijos han visto dicho material.
- Los niños y los padres están de acuerdo en los beneficios de Internet como fuente de información y entretenimiento.

Por su parte, el proyecto *Mediapro* (www.mediappro.org) trata también la cuestión de los riesgos en Internet entre los jóvenes (12-18 años), dedicando una parte de su estudio a estos. En su informe final, incluye, entre sus aspectos más relevantes en Europa, la seguridad en Internet, con resultados que están en la línea de la anterior investigación. Los jóvenes encuestados son conscientes de los problemas de seguridad en Internet y afirman que nunca (47%) o casi nunca (22%) hablan con gente que no conocen cara a cara; ellos parecen ser conscientes de ciertas normas que deben respetar en Internet: por ejemplo, el 68% cree que no deben mostrar imágenes de personas en sitios web sin su permiso. Sin embargo, parece que sobreestiman su competencia: el 79% considera que sabe muy bien cómo funciona Internet, pero sólo el 52% de ellos son capaces de evaluar la información que recuperar. Como aspecto a destacar, los resultados indican que «los jóvenes se apropian de Internet como una herramienta para mejorar sus relaciones y actividades ya establecidas» (Mediapro, 2006).

En consonancia con los anteriores, el *Eurobarómetro*, a través de encuestas cuantitativas y cualitativas, dedica buena parte de su contenido a los riesgos en torno a dos tecnologías concretas: Internet y el teléfono móvil. Se estudian cuáles son los principales peligros o riesgos que encuentran los niños al utilizar estas herramientas, qué medidas aportan para protegerse y cómo afecta todo ello a su uso de dichas tecnologías (Bringué & Tolsá, 2009). Concretamente, respecto a Internet, los jóvenes entrevistados citan problemas vinculados de manera espontánea a Internet, desde los «simples» problemas técnicos hasta el riesgo de llegar a los individuos peligrosos. También el fraude o las descargas ilegales.

El *Eurobarómetro 2008* muestra como las mayores preocupaciones de los padres, el «grooming[5]» y el «ciberbullying[6]». Un 60% de los padres encuestados se muestra preocupado ante el hecho de que su hijo se convierta en víctima de «grooming», seguido de un 54% que lo hace ante el hecho de que sea víctima de acoso. Datos similares son recogidos en distintas investigaciones sobre los menores. De este

[5] Este concepto se refiere al contacto previo que el acosador o pedófilo tiene con los niños para ganarse su confianza con el fin de reunirse con ellos y tener un encuentro sexual (Kierkegaard, 2008).
[6] El «bullying» se define como el acoso entre iguales, cuando se media por las interacciones on-line, se conoce como ciberacoso (Tejedor & Pulido, 2012).

modo, en España, el 16% de menores entre 9 y 16 años afirman haber sufrido «bullying», tanto online como offline; y el 7% de jóvenes entre 11 y 16 años dicen haber recibido mensajes sexuales (Garmendia, Garitaonandia, Martínez, & Casado, 2012).

Por último, el proyecto *EUKidsOnline* se ha centrado desde 2006 en el análisis y la evaluación crítica de los datos[7] relativos al uso que hacen los menores de los medios. Actualmente, nos encontramos en la tercera fase del proyecto que finalizará en 2015. Este presenta una clasificación bastante útil de los riesgos distribuidos en cuatro grandes categorías (Staksrud, Livingstone, & Haddon, 2007):

- Riesgos de contenido. Están centrados en los contenidos que los jóvenes pueden encontrar en la Web y les pueden resultar perniciosos Contenidos ilegales, nocivos, mensajes violentos, sexuales, que fomenten el uso de drogas, la anorexia, el suicidio…, así como también mensajes que favorecen la desinformación. Como cabe esperar, este es uno de los aspectos que más se ha investigado en los países involucrados en este proyecto.
- Riesgos de contacto. Hace referencia a aquellos riesgos derivados de la comunicación mediada por estas tecnologías. Principalmente, en lo referente al contacto con extraños o el acoso cibernético.
- Riesgos comerciales. Estos son los menos estudiados, y se derivan de la explotación comercial y publicitaria a través de la Red, las descargas ilegales y el juego.
- Riesgos de privacidad. Se relaciona con la invasión de la privacidad de las personas, con la proporción o robo de información personal, así como con la piratería.

1.2.1. La información en el siglo XXI

La generalización de Internet ha supuesto un aumento exponencial de la información disponible. Ya a finales de los 90, Castells (1997, p. 47) se refería a la revolución informacional en tanto «una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas». Si hace 40 años la información estaba en libros, enciclopedias, en la televisión, la radio… y se encontraba y consumía de una forma organizada, era unidireccional y de calidad; actualmente asistimos a una sobreabundancia informativa. Junto a las grandes empresas de la comunicación audiovisual y del ocio que se erigen en emisores privilegiados, concentrando el control sobre los contenidos y sobre las audiencias (segmentadas, individualizadas…), convive la comunicación horizontal, el

[7] Los datos obtenidos están disponibles en www.eukidsonline.net. Los referidos únicamente a España se pueden consultar en www.ehu.es/edukidsonline o Garmendia et al. (2012).

intercambio (Salinas, 2003), los *prosumidores*. Esta facilidad para producir y publicar información que han traído consigo las tecnologías, unida a la necesidad de las personas por comunicarse y ser escuchadas o leídas, ha generado una gran cantidad de contenidos no siempre relevantes ni de calidad, «una niebla tóxica que no nos deja distinguir entre información valiosa y ruido informativo» (Franganillo, 5 de abril de 2010), lo que se conoce como infoxicación y que produce en muchos casos el «síndrome de fatiga informativa» (Lewis, 1996): fatiga o cansancio que produce manejar excesivas cantidades de datos, que disminuye la capacidad para resolver problemas y toma de decisiones, y que suele ir acompañada de síntomas como pérdidas de visión, dificultad para prestar atención, ansiedad y trastornos del sueño.

Además, esta abundancia informativa es difícil de gestionar, se cuestiona la fiabilidad y veracidad, puesto que debido a la libertad y horizontalidad que caracterizan al medio, se carece de filtros o estándares objetivos que doten de mayor orden y calidad a los contenidos (Hernández-Serrano & Fuentes-Agustí, 2011). Por su parte, algunos investigadores han centrado sus estudios en estos aspectos llegando a algunas conclusiones reseñables. En relación a la credibilidad de los sitios webs, Fogg, Soohoo y Danielson (2002) sistematizaron los criterios que los internautas tenían en cuenta:

FAVORECE LA CREDIBILIDAD	DISMINUYE LA CREDIBILIDAD
• Ser la web de una organización conocida o recomendada por los medios de comunicación. • Responder con rapidez a las peticiones, ofrecer la dirección, el teléfono y el e-mail de la institución. • Actualizar con frecuencia los contenidos. • Especificar los autores de las citas y los contenidos. • Tener enlace con una web conocida. • Tener un diseño profesional, una estructura coherente e información comprensiva. • Aclarar la política de uso, confirmar las gestiones realizadas, permitir hacer búsquedas con palabras. • Ofrecer enlaces a otras webs.	• No distinguir los anuncios del contenido; dejar que se abran ventanas nuevas con publicidad (*pop up*) • No actualizarse. • Tener enlaces que no funcionan o que conducen a webs sin credibilidad. • Tener navegación confusa o difícil. • Contener errores tipográficos. • No estará disponible en alguna ocasión o requerir mucho tiempo para bajarse. • No corresponderse el nombre del dominio (dirección en la red) con el nombre del autor u organización de la web.

Tabla 1. Criterios sobre la credibilidad de sitios webs (Fogg, Soohoo & Danielson, 2002).

En cuanto a la realización de la evaluación de la información en línea, se pueden definir una serie de parámetros e indicadores (Codina, 2006):

I. Contenido

1. Autoría/Fuente: Identificación y solvencia de la fuente

1.1. Identificación de la Autoría. Responsabilidad intelectual del recurso y/o identificación de la persona u organismo responsable de la publicación del recurso en su forma actual

1.2. Adecuación de la Autoría. Adecuación entre autoría y agenda temática del sitio

1.3. Comunicación. Posibilidad de ponerse en contacto y, en particular, de enviar mensajes sobre el contenido al responsable del sitio o al administrador del recurso.

2. Contenido: Calidad y cantidad de la información

2.1. Tema, público y objetivos. Tema, objetivos y público forman un triángulo. Un primer indicador de calidad en una publicación es la claridad con la que se presenta el tema, el público al que se dirige (a veces este último puede estar implícito a partir del tema) y los objetivos perseguidos (como en el caso del público, los objetivos pueden ser implícitos o depender directamente del tema). La claridad y la coherencia entre tema, público y objetivos son un primer criterio para contrastar la calidad de una publicación.

2.2. Interés intrínseco. Interés y vinculación real del tema del sitio a la educación, la investigación, la cultura o a la I+D+I.

2.3. Originalidad/Oportunidad. Originalidad y oportunidad del tema tratado por el sitio.

2.4. Política editorial. Criterios del sitio para publicar información y/o para aceptar artículos y colaboraciones.

2.5. Cantidad. Volumen de la información.

2.6. Rigor. Cuidado puesto en la elaboración y presentación de la información en cuanto a su fundamento y veracidad.

2.7. Edición. La edición consiste, en este contexto, en la supervisión y, en su caso, corrección de materiales a fin de mejorar su presentación.

2.8. Actualización. Ritmo o frecuencia de actualización del recurso.

2.9. Recursos multimedia. Utilización de recursos multimedia o audiovisuales.

2.10. Recursos interactivos. Utilización de recursos interactivos.

2.11. Archivo/Hemeroteca. Posibilidad de acceso a la colección retrospectiva de la publicación.

II. Acceso a la Información

3. Navegación y Recuperación

3.1. Navegación constante (menú o navegación principal). Navegación *principal* del recurso presente de forma *constante* a lo largo de sus diversas secciones.

3.2. Expresividad. Capacidad de expresar con un número limitado de opciones los contenidos principales del recurso en la navegación constante (menú principal).
3.3. Identificación. Identificación básica de las diferentes secciones de un recurso digital o de una publicación en base a título, autor (o fuente) y fecha.
3.4. Recorrido secuencial. Posibilidad de seguir el contenido de la totalidad o de una sección de la publicación mediante un recorrido secuencial (o un recorrido aconsejado por el autor, tipo *Tour*).
3.5. Navegación estructural. Posibilidad de realizar desplazamientos no secuenciales y eficacia de resolución de los mismos. La navegación estructural es la más característica de los sitios web navegables y bien diseñados. En la mayor parte de los casos está relacionada con la navegación constante y con la navegación local (ver los indicadores correspondientes).
3.6. Orientación. Indicaciones de contexto.
3.7. Jerarquización. Indicación directa o indirecta de la importancia relativa de las secciones o de la información contenida en el recurso.
3.8. Navegación local. Navegación específica de las (sub)secciones específicas del sitio web.
3.9. Índices. Contenido de un recurso en forma de lista de temas, conceptos, nombre propios, fechas, etc.
3.10. Navegación semántica (navegación hipertextual). Enlaces entre secciones no relacionadas estructuralmente.
3.11. Sistema de etiquetas. Conjunto de términos —o de iconos— utilizados para rotular las distintas secciones del recurso.
3.12. Recuperación de información (o Interrogación). La recuperación de información o interrogación consiste en el acceso a la información a través de preguntas en forma de frases o palabras clave.
3.13. Búsqueda avanzada. Posibilidad de utilizar búsqueda por campos, operadores booleanos, de proximidad, etc.
3.14. Lenguaje documental. Lenguaje utilizado para representar la información mediante un sistema clasificatorio (clasificación tipo CDU) o asociativo (descriptores organizados en un tesauro).

4. Ergonomía: Comodidad y facilidad de utilización

4.1. Facilidad. Facilidad general de utilización del recurso.
4.2. Flexibilidad. La posibilidad de llevar a cabo una acción en diversas formas.
4.3. Claridad. Contraste adecuado entre figura y fondo.
4.4. Legibilidad. Facilidad de lectura de la información textual.
4.5. Recursos multimedia. Adecuación del uso de imágenes o sonido en el recurso.
4.6. Velocidad. Tiempo de descarga de las diversas secciones del recurso.

Sin embargo, evaluar la fiabilidad y calidad de la información que se encuentra en Internet no es la única habilidad que se debe dominar para navegar por la web. Pa-

ra adquirir una competencia necesaria para buscar, acceder y obtener información es imprescindible el manejo de varias técnicas documentalistas, lectoras e informáticas (Cassany, 2006) como son los motores de búsqueda, siendo capaces de utilizar tanto los menús más corrientes como las herramientas de búsquedas avanzadas; la definición de tópicos o palabras clave y el uso de operadores booleanos que concretan y restringen las búsquedas; tener cierta competencia multimodal para leer e interpretar los códigos que configuran la información hallada en la web; y la concreción de unos objetivos de búsqueda que focalicen la tarea y no nos lleven, como ocurre en muchos de los casos, a naufragar en este océano informativo.

Los jóvenes, a pesar de las destrezas tecnológicas que se les asocian a estos nativos digitales (Prensky, 2001), generación interactiva (Bringué & Sádaba, 2009), *screen generation* (Rivoltella, 2006)… como se les ha denominado, carecen de las habilidades necesarias para manejarse en esta sobreabundancia informativa como lo demuestran algunos estudios (University College of London, 2008) que advierten sobre la incapacidad de los jóvenes para desarrollar estrategias de búsqueda eficaces, distinguir entre diversas fuentes de información y construir sus propias reflexiones a partir de textos ajenos. Concretamente, la información que suelen presentar en trabajos escolares, por ejemplo, no ha sido valorada, ordenada, resumida o ampliada por ellos mismos (Albero, 2002), limitándose a copiar y pegar.

La importancia de la información en el mundo actual requiere más que nunca de una educación, de una formación específica que capacite a los jóvenes y no tan jóvenes a manejarse entre esta ingente cantidad de información disponible y diversa, carente en muchos casos de calidad, organización y accesibilidad.

1.2.2. La comunicación mediada

Esta Generación Interactiva[8] aprovecha las bondades de la Red para actuar en cinco ejes fundamentales (Bringué & Sádaba, 2009) mostrados en el gráfico, aumentando cada vez más la utilización de medios portátiles, móviles principalmente, para el uso de Internet, sobre todo en la comunicación, como se demuestra en distintas investigaciones sobre Internet y adolescentes (Albero, 2002; García-Jiménez, 2011; Garitaonandia, Garmendia, & Martínez, 2008; Graner, Beranuy, Sánchez, Chamarro, & Castellana, 2007), mientras que las actividades cívicas e incluso las creativas, de las que no cabría esperarlo, son mucho menos comunes (Livingstone, 2007).

[8] Utilizamos aquí la terminología empleada por La Fundación Telefónica para referirse a los menores de entre 6 y 18 años que están en constante contacto con las tecnologías de la información y la comunicación (www.generacionesinteractivas.org).

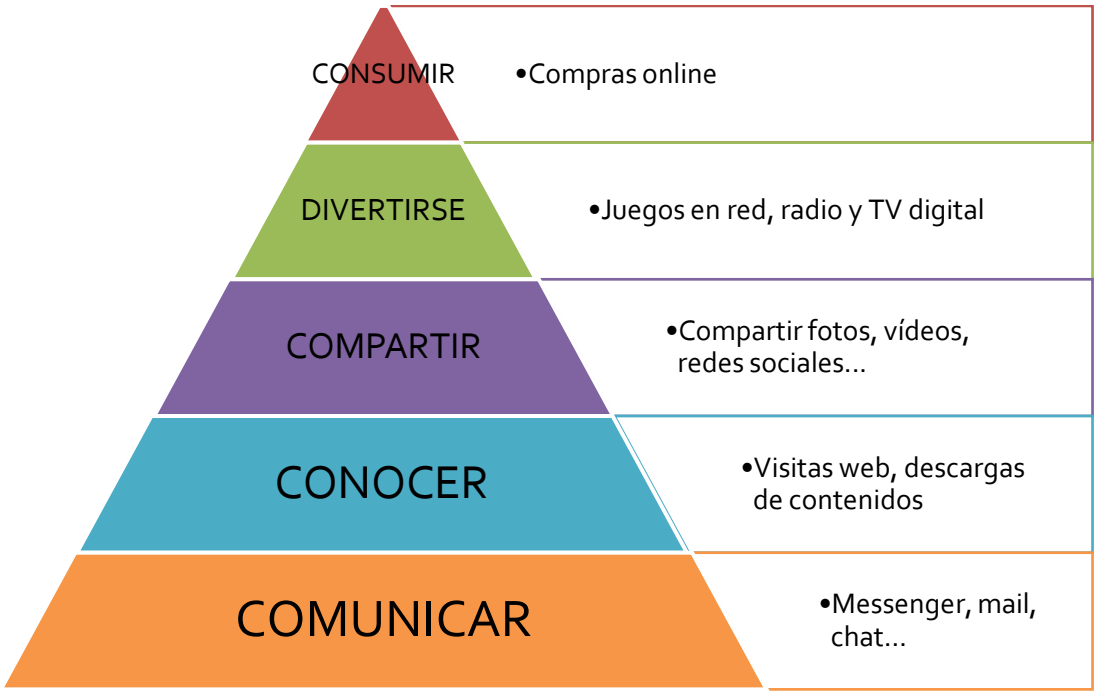


Figura 2. Ejes de actuación de la Generación Interactiva (Bringué & Sádaba, 2009).

Como hemos dicho en otras ocasiones, Internet ha cambiado el modo que tenemos de comunicarnos. Las características propias de este nuevo modelo de comunicación hacen que muchas personas hayan optado por comunicarse a través de Internet como forma prioritaria más allá de la comunicación cara a cara o la comunicación oral, propiamente dicha, sobre todo si nos centramos en la etapa de la adolescencia. Al ser mayoritariamente escrita, en la comunicación por Internet, se dispone de un tiempo para reflexionar sobre lo que se dice, lo que ofrece mayor capacidad de control. Por otro lado, esta comunicación transmite menos señales de estatus social que la comunicación cara a cara, lo cual hace que pueda surgir con mayor facilidad el contacto entre compañeros al mismo tiempo que se percibe una mayor reciprocidad. Y por último, como ya escribió Platón (1871): «Voy a cubrirme la cabeza para concluir lo más pronto posible, porque el mirar a tu semblante me llena de turbación y de confusión», la reducción de señales visuales y auditivas y el anonimato hacen que las personas puedan superar más fácilmente la timidez, lo que ocurre en muchas de las conversaciones por Internet. Esto lleva a las personas a hablar sobre un mayor número de temas, a la vez que se sienten menos inhibidos en la divulgación de información personal o íntima sobre un tema en particular (Peter & Valkenburg, 2006). Sin embargo, hay que tener en cuenta que por primera vez en la historia se integran en el mismo sistema las modalidades escrita, oral y audiovisual de la comunicación humana. «Esta integración potencial de texto, imágenes y sonidos en el mismo sistema, interactuando desde puntos múltiples en un tiempo elegido a lo largo de una red global, con un

acceso abierto y asequible, cambia de forma fundamental el carácter de la comunicación» (Castells, 1997, pp. 360-361).

La comunicación en Internet se diversifica dependiendo de los actores implicados y de la flexibilidad temporal de la misma, de este modo, podemos diferenciar entre:

> a) Comunicación uno a uno asíncrona (e-mail).
> b) Comunicación de muchos a muchos, asíncrona (listas de distribución, foros).
> c) Comunicación sincrónica de uno a uno, de uno a pocos, de uno a muchos (como los juegos de roles tales como los MUD, los chats, los servicios interactivos comerciales).
> d) La comunicación asincrónica bajo demanda (los servicios bancarios) (Vilches, 2001, p. 168).

Por su parte, López-García (2005), haciendo una revisión de distintos modelos comunicativos, establece una primera diferenciación entre los que denomina medios de comunicación interpersonal y los medios de comunicación colectiva, en tanto en los primeros «la comunicación se establece y define a partir de la interactividad entre los usuarios, mientras que en los medios de comunicación colectiva, la interacción se define entre el usuario y el medio a partir de los contenidos proporcionados por este» (p. 68). Asimismo cada medio de comunicación contiene a su vez dos tipos de comunicación diferenciados. En los medios de comunicación interpersonal se puede diferenciar la comunicación sincrónica (chats, redes P2P y juegos en red) de la comunicación asincrónica (E-mail, listas de distribución, grupos de noticias, foros de debate, wikis, encuestas, comunidades virtuales) en función del carácter simultáneo o no de la comunicación establecida. Al mismo tiempo que se pueden establecer una serie de características genéricas como son:

- Estos sistemas reproducen y amplían los diversos medios de comunicación interpersonal existentes en el mundo físico, generando al mismo tiempo nuevas formas de comunicación.
- Aunque dicha comunicación puede estar jerarquizada de muy diversas formas el flujo comunicativo generado tiende a la horizontalidad y busca la participación de los usuarios, no en vano la existencia misma de la comunicación depende de aquella.
- Dadas las peculiaridades de la interacción en red, las formas de comunicación interpersonal generan un nuevo lenguaje, híbrido del oral y el escrito, y con abundantes préstamos lingüísticos y símbolos particulares.
- El individuo que desarrolla la interactividad con otros usuarios a través de la Red tiende a generar una nueva identidad, complementaria e incluso sustitutiva de la que ostenta en el mundo físico, y en ocasiones varias.

- A través de estos sistemas el público se convierte en emisor de la información.
- Los medios de comunicación colectiva los utilizan como principal forma de expresión de la interactividad del medio.
- Finalmente, por efecto de estos mecanismos de comunicación interpersonal, así como de la mayor capacidad de selección y facilidad de publicación de contenidos, el público reduce su dependencia respecto de los medios de comunicación colectiva para regular el flujo de la información (López-García, 2005, pp. 79-80).

Por su parte, los medios de comunicación colectiva se dividen en medios de representación (páginas personales, weblogs, páginas de asociaciones, instituciones y empresas) y medios globales (portales y cibermedios). Entendiendo por medios de representación los medios de comunicación colectiva surgidos con la principal función de reproducir la estructura social y cuyo valor distintivo es su autoría (componentes del sistema social) y, sobre todo el objeto que las explica que siempre es su representación en Internet; y por medios globales aquellos cuya génesis es el mismo hecho comunicativo, la oferta de unos determinados contenidos a un público, a los que pueden añadirse toda clase de servicios y formas de interactividad que contribuyen a hacer de ellos el espacio que tiende a integrar en su interior a la casi totalidad de los medios de comunicación.

Si atendemos más concretamente a las características de las herramientas comunicativas que surgen con las tecnologías digitales, que a su vez son las que modifican los procesos comunicativos actuales, podemos concretar una serie de rasgos comunes que determinen muchos de los aspectos que identifican la comunicación en Internet. De este modo, Adell (1998) ofrece la siguiente clasificación:

- Multidireccionalidad. Las distintas aplicaciones permiten relaciones diversas: la relación uno-a-uno (correo electrónico o videoconferencia), uno-a-grupo (listas de distribución), uno-a-muchos (servidores de información como la WWW), grupo-a-grupo (listas de distribución o videoconferencia con reflectores), muchos-a-muchos (las noticias de la red).
- Interactividad ilimitada. Emisor y receptor intercambian sus papeles.
- Multiformato. No solo podemos recuperar e intercambiar textos, sino también imágenes, estáticas o dinámicas, audio, vídeo o cualquier tipo de información susceptible de digitalización.
- Flexibilidad temporal. Los procesos de comunicación se pueden llevar a cabo de manera sincrónica o asincrónica dependiendo de las necesidades de los usuarios y las distintas herramientas que existen.
- Entornos abiertos y cerrados. La comunicación mediada por ordenador puede realizarse en entornos cerrados (redes propietarias en las que todos los partici-

pantes están identificados y normalmente, comparten objetivos) o abiertos como Internet, donde la diversidad es la norma.

Dentro de estas características, cada una de las herramientas tiene sus propios rasgos que la hacen susceptible de ser utilizada para un fin concreto y con propósitos distintos, además de requerir unas normas concretas que se deben aprender y seguir para evitar muchos de los problemas comunicativos que surgen con el uso de estos nuevos medios.

Entre las herramientas asincrónicas destacamos:

a) El correo electrónico (e-mail). Permite la comunicación mediante el envío y recepción de mensajes escritos que también pueden contener archivos adjuntos de textos, sonidos o imágenes. Entre las ventajas del correo electrónico sobre otro tipo de interacción humana destacan (Pérez-i-García, 1997):

- El correo electrónico es asincrónico. Cuando comunicamos por e-mail no necesitamos quedar con anterioridad con la persona esté en el lugar de recepción, como sería el caso del teléfono.
- El tiempo transcurrido entre la emisión y la recepción del mensaje es prácticamente instantáneo.
- Los participantes o interlocutores se encuentran en un ciberespacio educativo con pocos límites para la participación por el estatus o problemas personales.
- El correo electrónico no requiere un espacio y tiempo concreto para realizar comunicación por lo que las comunicaciones frecuentemente se hacen entre de otras actividades.
- La comunicación puede ser entre individuos concretos o entre grupos.

Valverde (2002) destaca unas reglas que deben seguir los usuarios con el objeto de respetar a los emisores y receptores de los mensajes y asegurar un comportamiento correcto en los mismos. Entre estas normas estaría la lectura regular del correo, la identificación clara del asunto, el cuidado de la expresión, la concisión y el control del tamaño de los mensajes. El tiempo de demora en la contestación del correo electrónico es uno de los factores que más influye en la percepción de eficacia de la herramienta comunicativa. Aunque no existe una regla concreta respecto a la frecuencia es importante una consulta regular que no exceda en el tiempo. A esto se une otro aspecto como la incorporación en algunos casos del cuerpo del texto enviado en la contestación que puede servir de ayuda para clarificar conceptos y facilitar la contestación a las demandas solicitadas (Cabero, Llorente, & Román, 2004).

b) Las listas de distribución (mailing list). Se trata de una comunicación bidireccional que permite enviar y recibir mensajes entre usuarios agrupados en torno a un tema de interés común. Esta herramienta se puede utilizar para crear grupos que

trabajen sobre un mismo asunto pero estén distantes geográficamente, y necesiten estar en contacto permanente para sacar adelante el proyecto.

c) Tablón de anuncios. Es un sistema de comunicación unidireccional que permite a un usuario (generalmente el profesor) dejar mensajes a otros usuarios (generalmente a los alumnos) (Badía & Monereo, 2005). Este instrumento requiere de una actualización por parte del profesor y de una consulta regular por parte de los alumnos para que resulte eficaz. Además de las ya vistas, existen otras herramientas asincrónicas que permiten la colaboración entre los alumnos, la creación conjunta de documentos, la gestión compartida del tiempo, la planificación, la coordinación entre los miembros de los grupos... Entre ellas están los sistemas de flujo de trabajo, el hipertexto compartido, los calendarios de grupos, etc.

Las herramientas sincrónicas son:

a) El chat. Es un medio que permite la comunicación en tiempo real a través de Internet. Se puede utilizar para la interacción de los alumnos en proyectos colaborativos a través de intercambios conversacionales escritos. Entre las normas de comportamiento que deben seguirse destacan el saludo y despedida, el respeto hacia los demás interlocutores, tener cuidado con las grafías (e.g. las mayúsculas tiende a representar un tono de voz elevado) etc. Además hay que tener en cuenta determinadas características o elementos de los que hacen uso los usuarios de los chat para solventar las carencias del lenguaje verbal, como son la incorporación de los *emoticones*, símbolos construidos con determinados caracteres del teclado del ordenador que tratan de representar determinados estados de ánimo del emisor (Valverde, 2002), los *nicks* que son los nombres elegidos por los usuarios y que suelen representar un rasgo constante de la identidad de estos (Ortigosa & Ibáñez, 2006) o las acciones que se representan mediante asterisco delante o a ambos lados (e.g. Feänor: *se postra).

b) La videoconferencia. Es una comunicación que aporta mucha más información ya que añade imagen y sonido a la interacción. Ofrece la posibilidad de que la comunicación sea uno-uno, uno-varios o varios-varios. A través de una videoconferencia, los participantes podrán colaborar, interactuar y compartir documentos.

c) Los MUD. Por MUD se entiende cualquier tipo de «mundo virtual», construido fundamentalmente a través de textos escritos que se elaboran *on-line* a modo de *chat*, en el que los usuarios adoptan una personalidad definida por unas determinadas características (*role-playing*), y se «mueven» por dicho espacio según una especie de principios y normas que lo rigen (Valverde, 2002, p. 71). Las posibilidades educativas son importantes en tanto se lleva a cabo la comunicación en entornos que simulan espacios reales.

1.2.3. Las redes sociales

El reciente fenómeno de las redes sociales ha transformado el uso de Internet por parte de niños y jóvenes, al unificar la creación de sitios web, la escucha de música y la creación de redes de iguales en una única aplicación (*Facebook*, *Tuenti*, *Twitter*…) (Livingstone, 2007). Son muchas las definiciones y teorías sobre redes sociales que se han dado, pero la mayoría de autores coinciden en que una red social es «un sitio en la red cuya finalidad es permitir a los usuarios relacionarse, comunicarse, compartir contenido y crear comunidades», o una herramienta de «democratización de la información que transforma a las personas en receptores y en productores de contenidos» (ONTSI, 2011, p. 12). Por su parte, Boyd y Ellison (2007, p. 211) definieron las redes sociales como «servicios basados en web que permiten a los individuos (1) construir un perfil público o semi-público dentro de un sistema delimitado, (2) articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión, y (3) ver y recorrer su lista de contactos y las hechas por otros usuarios dentro del sistema. La naturaleza y la nomenclatura de estas conexiones pueden variar de un sitio a otro». Este establecimiento de relaciones y comunicaciones que se puede llevar a cabo con el uso de las redes sociales trae consigo, en muchas ocasiones, la intensificación de las oportunidades, pero también de los riesgos vinculados a Internet, analizados en el apartado anterior.

Si tenemos en cuenta el enfoque de las distintas redes sociales, podemos establecer una serie de categorías (ONTSI, 2011) que nos acerquen a una primera clasificación. De este modo, según la finalidad, el objetivo que persigue el usuario de la red social al emplearla, podemos distinguir entre:

- Redes sociales de ocio. Su principal función consiste en potenciar las relaciones personales entre sus miembros a través de la interacción.
- Redes sociales de uso profesional. El usuario busca principalmente promocionarse a nivel profesional, estar al día en su campo o especialidad e incrementar su agenda de contactos profesionales.

Según modo de funcionamiento, que tiene en cuenta el conjunto de procesos que estructuran las redes sociales y las orientan de forma particular hacia actividades concretas, se establecen las siguientes subcategorías:

- Redes sociales de contenidos. El usuario crea contenidos ya sea en soporte escrito o audiovisual que posteriormente distribuye y comparte a través de la red social con otros usuarios.
- Redes sociales basadas en perfiles tanto personales como profesionales.
- Redes sociales de *microblogging*. Están diseñadas para compartir y comentar pequeños paquetes de información (que suelen medirse en caracteres).

Según grado de apertura, teniendo en cuenta la capacidad de acceso a las mismas por cualquier usuario:

- Redes sociales públicas. Están abiertas a ser empleadas por cualquier tipo de usuario que cuente con un dispositivo de acceso a Internet sin necesidad de pertenecer a un grupo u organización concreta.
- Redes sociales privadas. Están cerradas a ser empleadas por cualquier tipo de usuario. Solo se puede acceder a ellas por la pertenencia a un grupo específico u organización privada que suele hacerse cargo del coste de la misma.

Según nivel de integración, teniendo en cuenta el nivel de afinidad, interés e involucración en materias o actividades de tipo, preferentemente, profesional.

- Redes sociales de integración vertical. Su empleo suele estar acotado al uso por parte de un grupo de usuarios a los que aúna una misma formación, interés o pertenencia profesional.
- Redes sociales de integración horizontal. Su empleo no está acotado a un grupo de usuarios con intereses concretos en una materia.

Como ejemplos de estas redes sociales podemos incluir: *Facebook*, *YouTube*, *Wikipedia*, *hi5*, *Meetic*, *LinkedIn*, *Xing*, *MySpace*, *Fotolog*, *Menéame*.

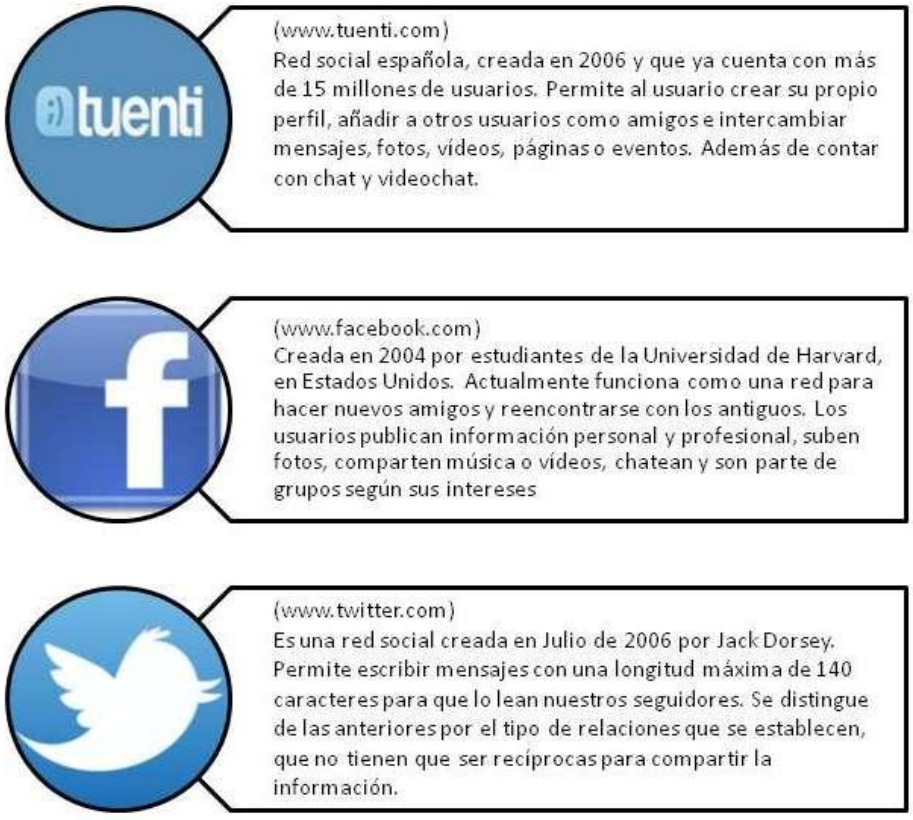


Figura 3. Características de las principales redes sociales.

Sin embargo, si nos centramos en las redes sociales más utilizadas por los jóvenes, encontramos en los primeros puestos *Tuenti*, *Facebook* y *Twitter*, respectivamente (Bringué & Sádaba, 2012; García, López-Ayala & Catalina, 2013). Aunque según la última Oleada del Observatorio de Redes Sociales (The Cocktail Analysis, 2013) *Tuenti* empieza a debilitarse, sobre todo influida por la generalización de *Whatsapp*.

Teniendo en cuenta los principales rasgos de estas redes, podemos decir que lo que buscan principalmente los jóvenes cuando se registran y utilizan una red social es la socialización. El aumento de la autoestima y la valoración de sí mismos en estas edades están vinculados a la popularidad, tener muchos amigos, y esto es algo que las redes sociales favorece. De este modo, ofrecer información personal, compartir imágenes, música… además de generar una identidad en la red, busca el reconocimiento de los demás. Cuantos más «me gusta[9]» tenga un comentario o elemento compartido más popular se es. Asimismo, cabe destacar que en la mayoría de los casos las relaciones que se establecen a través de la red vienen determinadas por sus contactos en la vida real, de este modo, los amigos que se tienen en una red social a estas edades suelen ser mayoritariamente amigos y conocidos fuera de esta o, en algunos casos, amigos de amigos; utilizando así la red como una extensión de «las conversaciones que han iniciado en el Instituto, para planificar el fin de semana, para resolver conflictos que se han generado en una conversación cara a cara» (Albero, 2002). De este modo, como indica la investigación de Lee (2009), podemos afirmar que los adolescentes utilizan este tipo como una modalidad adicional de comunicación para mejorar la calidad de las amistades, mientras que el tiempo en la interacción cara a cara con los amigos no disminuye o aumenta. Igualmente, se demuestra que aquellos adolescentes con fuertes relaciones sociales en edades tempranas son más propensos a usar la comunicación en línea, teniendo amistades más cohesionadas, y, además, una mejor conexión con la escuela; frente a aquellos con pobres relaciones sociales que tienden a tener menos necesidades de este tipo de comunicación.

Las redes sociales pueden suponer también para los jóvenes un factor importante de inclusión social al favorecer la participación en la sociedad de adolescentes en situación de exclusión (Notley, 2009) a través de este tipo de comunicación con un amplio sector de influencia.

A diferencia de las principales redes como *Tuenti* y *Facebook* mediante las que se busca un mayor contacto con el círculo social más cercano, *Twitter* está proporcionando a los jóvenes otras alternativas comunicativas como estar continuamente informado o la potenciación de la expresión, así como un contacto directo con personajes famosos o públicos (The Cocktail Analysis, 2013), la sensación de que todo está en *Twitter*, programas de televisión, personajes, actualidad está favoreciendo el acceso a

[9] Utilizando la terminología de la red social *Facebook*

esta red. Esta alternativa informativa a la procedente de periódicos, canales de noticia, etc. ejerce un mayor impacto en las personas. Esto es así debido a que esta información que reciben a través de las redes sociales está filtrada por personas en las que confían los usuarios, facilitando a su vez el análisis de su importancia y relevancia con otros miembros de la red; uso, este de la información, que potencia la participación en la acción cívica y política (Gil-de-Zúñiga, Jung, & Valenzuela, 2012).

1.3. Videojuegos

Aunque los videojuegos hicieron su aparición por la década de los 70 y adquirieron popularidad rápidamente, no es hasta la generalización de las videoconsolas, de los juegos en red y la ubicuidad de las pantallas, que alcanzan la máxima difusión como uno de los elementos más importantes para el tiempo de ocio y de entretenimiento, no solo de niños y adolescentes, sino, y cada vez más, como forma de diversión de adultos. No obstante, y a pesar de ser uno de los negocios que más millones de euros mueve al año, ha estado social y educativamente estigmatizado debido, en gran parte, a la visión alarmista que promueven los medios de comunicación de masas, que reflejan únicamente efectos negativos y contenidos rechazables. Afortunadamente, en los últimos tiempos, las investigaciones realizadas sobre este fenómeno dejan patente las ventajas y potencialidades del uso de los videojuegos y las posibilidades que ofrecen como herramienta educativa y comunicativa.

1.3.1. Conceptualización de los videojuegos

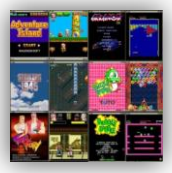
Si tenemos en cuenta las distintas definiciones que se han dado del videojuego (Esposito, 2005; García-Fernández, 2005; Marquès, 2001; Tong, 2008) podemos decir que este es un tipo de juego digital, programa o software informático destinado principalmente al entretenimiento y que se basa en la interacción entre una o varias personas y un dispositivo electrónico (ordenador, consola, teléfono móvil, etc.) donde se ejecuta dicho juego.

Por otra parte, podemos entender también el videojuego como un medio de comunicación, esto es, un producto cultural que corresponde a un contexto, a una sociedad y a unos fines (Levis, 1997) sobre todo teniendo en cuenta el contenido, los tipos de mensajes que nos transmiten los videojuegos y que en muchas ocasiones van más allá del mero entretenimiento.

La política, la violencia, el sexo, las drogas, los estereotipos... son algunos de los mensajes a los que se enfrentan los jóvenes en su interacción con determinados

videojuegos. Así, encontramos videojuegos donde se puede matar a Nazis (*Commandos*) o en los que se imposibilita jugar con otro bando que no sea el americano o el que decide el creador del juego, influyendo así en los jugadores que ven siempre como enemigos a los mismo, por ejemplo a los talibanes (*Medal of Honor*). Otros juegos en los que utilizan sustancias ilegales como incentivos (*Blitz: The League, NARC*), o muestran pasajes religiosos (*The Legend of Zelda: Ocarina of Time*). Además los mensajes publicitarios empiezan a aparecer en muchos de los videojuegos más comerciales, sobre todo en los deportivos, como *FIFA*, *Pro Evolution*, etc. aprovechando la simulación de un estadio de fútbol real para adherir los anuncios a los tablones publicitarios presentes en el campo. Esta influencia puede ser comparable a la que transmite el cine, por ejemplo, con la diferencia de que el proceso inmersivo en este último caso es mucho menor que el que se da en la interacción con los juegos digitales; de ahí que la mayoría de las investigaciones que se empezaron a llevar a cabo en la década de los 80 se centraran en el influjo que estos programas podían tener en las personas, principalmente, en niños y adolescentes, como analizaremos en el siguiente apartado.

En relación a los distintos tipos de videojuegos son muchas la clasificaciones que podemos encontrar (Carrasco, 2006; Gros, 2004; 2008; Marquès, 2001; Rodríguez, Megías, Calvo, Sánchez, & Navarro, 2002) teniendo en cuenta el contenido, el soporte o los usuarios. El siguiente cuadro que presentamos trata de ofrecer una visión más o menos completa de los distintos tipos, subtipos y características más destacadas de estos.

TIPOS	SUBTIPOS	CARACTERÍSTICAS
Arcade 	▪ Plataformas ▪ Laberintos ▪ Deportivos ▪ Lucha ▪ Disparos	▪ Utilización de gráficos simples. ▪ Destaca por el ritmo rápido de juego que requiere un tiempo de reacción mínimo
Acción	▪ Lucha ▪ Disparos en primera persona ▪ Plataformas (…)	▪ Requiere una gran velocidad y destreza. ▪ Puede mejorar la visión.
Aventura		▪ Juegos lentos con un enfoque principal en el relato, que requieren de investigación y exploración, resolución de rom-

		pecabezas, interacción con personajes…
Estrategia	▪ Por turnos ▪ En tiempo real ▪ Militar o táctica ▪ Construcción de imperios	▪ Promueve la planificación lógica, toma de decisiones… ▪ Enfocado en la consecución de objetivos
Rol y MMORPG	▪ Acción ▪ Tácticos ▪ Masivos	▪ Destaca las misiones y sistemas de recompensas, así como el desarrollo de personajes. Puede darse la presencia de jugadores simultáneos.
Deportes	▪ De equipo ▪ En contra ▪ Carreras ▪ Olímpicos	▪ Las principales características son la competitividad y la estrategia
Simulación	▪ Social ▪ Deportiva ▪ Simuladores	▪ Ofrecen una aproximación a la realidad. ▪ Pueden ser abordados como herramienta de aprendizaje.

Tabla 2. Clasificación de videojuegos. Elaboración propia.

Además de por el contenido, podríamos establecer una clasificación teniendo en cuenta el objetivo principal para el que está diseñado el videojuego y su función en la sociedad. De este modo, diferenciamos *videojuegos comerciales*, aquellos creados con la finalidad de entretener y también de incrementar los beneficios económicos de la empresa. Los *Social Games* o juegos sociales, que no son otra cosa que tipos de juegos como los que hemos señalado en la tabla anterior, principalmente de estrategia y simuladores, que se aprovechan de las virtudes y capacidades de las redes socia-

les para darse a conocer y captar nuevos jugadores, proporcionando incentivos dependiendo del mayor número de amigos involucrados en el juego. En ellos destaca como principal innovación su tendencia hacia los «*game loops*» o cadenas de acciones que se realizan una y otra vez, sistemas de tareas mecánicas que nos empujan a seguir jugando (Pérez-Sevilla, 2011). Estos juegos además, deben incluir una capa más profunda (Suuronen, 2011) de estrategia y otras opciones que permita realizar maniobras a medio plazo, así como la posibilidad de abandonar el juego con la sensación de haber dejado todas las tareas realizadas, hasta que vuelva de nuevo a jugar. Y por último, los *Serius Games*, videojuegos que tienen como objetivo primordial educar en el desarrollo de habilidades o contenidos de aprendizaje, más allá del puro entretenimiento. Juegos que en muchas ocasiones no traspasan el carácter fundamentalmente instructivo, tendiendo a presentar un mundo plano y lineal (Gros, 2004), aunque la popularización de integrar videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje con fines educativos, está generando que se invierta más en la consecución de productos con unos mínimos de *jugabilidad* y diseño que enganchen a los usuarios (e. g. Proyecto Kokori —www.kokori.cl—) o que compañías, programadores, educadores… trabajen en la adecuación de videojuegos ya existentes a la educación (e. g. MincraftEdu—minecraftedu.com—, SimCity Edu—www.simcityedu.org—).

1.3.2 Los efectos negativos de los videojuegos. Desmontando el mito

La capacidad que tienen los videojuegos para captar la atención y el interés de los adolescentes se puede considerar directamente proporcional al temor que han suscitado en la opinión pública y entre los académicos y educadores, preocupados por los posibles riesgos que su uso puede conllevar (Sánchez-i-Peris, 2008). De hecho, la mayor parte de las investigaciones sobre videojuegos, sobre todo cuando comenzaron a cobrar auge, allá por los años 80, se centraba principalmente en los aspectos negativos de estos, violencia, adicciones, aislamientos… lo cual contrasta con la constatación de la práctica inexistencia de efectos negativos, junto a la existencia de algunos positivos (González & Blanco, 2011), el desarrollo de la creatividad, actitudes sociales y mejora de la autoestima, entre otros muchos.

Hay que reseñar, no obstante, algunos inconvenientes asociados a la utilización de los videojuegos que, en la mayor parte de los casos, están relacionados con las características del jugador, el tiempo que dedica y el tipo de juego, como en los ejemplos que siguen (Pintado & Sánchez, 2010):

- Adicción. Al igual que cualquier tipo de juego, los videojuegos pueden llevar al usuario a dedicar una cantidad excesiva de su tiempo, hecho que puede acarrear el abandono de otras actividades importantes. De todos modos, este fenómeno

puede ocurrir de igual forma con otras aficiones como la lectura de una novela o el deporte.

- Aislamiento. los videojuegos se utilizan en solitario, es uno de los problemas más tópicos asociados a su uso, sin embargo, hoy día existe un gran número de juegos *multijugador*, se crean comunidades virtuales y los *social games* tienen una presencia muy importante entre los usuarios.
- Dificultades físicas. El uso excesivo de videojuegos puede conducir a la aparición de mareos y nerviosismos, así como fatiga ocular y física, apareciendo dolores en muñecas y dedos o en la espalda, especialmente cuando el jugador adquiere posturas inadecuadas durante la actividad.

Especial atención merece la potenciación de conductas negativas como la violencia. Si bien no hay datos concluyentes de investigación, es el aspecto que más preocupa a la sociedad en cuanto a los videojuegos actuales, la relación entre la violencia de muchos de ellos y las conductas agresivas que pueden generar en los niños y adolescentes. Desde la generalización de los videojuegos, la preocupación de padres y educadores se ha orientado a la influencia que la utilización de estos juegos pudiera provocar. A este respecto, la American Psychological Association (APA) considera que las investigaciones demuestran que existe una correlación positiva entre la práctica de los videojuegos violentos y la conducta agresiva posterior (Etxeberría, 1998; 2008). De otra parte, la American Academy of Pediatrics (AAP), se pronuncia de manera contundente afirmando que «jugar con videojuegos que se recrean en la violencia provoca en el adolescente comportamientos violentos de la misma manera que fumar afecta al cáncer de pulmón» (O'Keefe, 2002). Por su parte, la Unión Europea crea en 2001 el llamado código PEGI (Pan European Game Information), con el objetivo de dotar a consumidores, y en concreto a padres y educadores, de un instrumento que permita elegir los productos más adecuados y adaptados a los usuarios.

Figura 4. Código PEGI.

Este código, se completa recientemente con la versión online (pegionline.eu) con el fin de ofrecer a los jóvenes de Europa una mejor protección frente a contenidos de juegos en línea inadecuados y educar los padres sobre cómo garantizar un juego en línea seguro. No obstante, a pesar de la prevención del sistema PEGI, y como en muchos otros casos (tabaco, alcohol…), los jóvenes acceden con facilidad a los contenidos que en teoría tiene prohibidos.

Frente a esta opinión, bastante generalizada, de que existe una fuerte relación entre videojuegos violentos y el desarrollo de la agresividad en los usuarios de estos, otros argumentan la falta de base científica ante estas afirmaciones más o menos gratuitas (Estallo, 1995), la imposibilidad de determinación en la causalidad de la conducta agresiva en estos estudios (Gil, Feliu, & Bona, 2005) e incluso, investigaciones (William & Skoric, 2005) que demuestran tras la experimentación en un contexto social que, a excepción de efectos de duración relativamente corta en niños y adultos, no se da la tan debatida relación.

1.3.3. Entre la narratología y la *ludología*

El estudio de los videojuegos es algo relativamente reciente, lo que ha supuesto que en un principio se planteara partiendo de las ciencias que ya existían, de ahí que sea la narratología la que se ocupe en parte de este medio, por lo menos hasta la llegada de la *ludología* que propone un estudio más completo del videojuego, que va más allá de los procesos narratológicos, para atender también a jugadores, las reglas del juego o la interacción con el mundo. No obstante, y a pesar de parecer dos disciplinas enfrentadas en un principio, encontramos propuestas intermedias que aúnan a ambas como veremos a continuación.

Entendemos por narración aquella que se compone de un contenido (historia), una forma (estructura) y un acto de enunciación. De este modo, la narración como 'acción y efecto de narrar' integra tanto un contenido como las condiciones necesarias que requiere su enunciación. La narración audiovisual, además, añade al acto de contar, la importancia de *mostrar* o narrar haciendo uso de otros lenguajes como las imágenes y los sonidos, que añaden unas características particulares a la historia y que a su vez están sujetos a sus propias leyes de funcionamiento. Así, podemos destacar siguiendo a Gutiérrez San Miguel (2006) elementos intrínsecos a esta narrativa como:

a) La imagen que centra la atención sobre el fragmento que más interesa plasmando las intenciones expresivas del creador gracias al encuadre, que acota la imagen y la aísla de su entorno; el ángulo, que muestra la perspectiva para ubicar al espectador; la iluminación y los contrastes cromáticos, factores que dirigen su mirada, dotándola de profundidad de campo, de referencias simbólicas y de carga expresiva y

dramática; y todo ello reforzado por los movimientos de cámara, que van dirigiendo la atención hacia los elementos que se pretenden destacar.

b) El campo sonoro, aspecto fundamental, puesto que cada vez se le da mayor importancia como elemento configurador de la narración, ejerciendo funciones de complementariedad, reiteración, incidencia o apoyo al campo visual. La banda sonora, por ejemplo, es selectiva y está sujeta a un proceso de elaboración en el que desempeñan un papel fundamental el volumen, el tono, el ritmo, la duración, la velocidad, para variar intención comunicativa del autor. Puede presentar variables al servicio del contenido y las necesidades expresivas, lo que lleva a la aparición de contrastes, analogías, asincronías, subjetivaciones, elipsis, distorsiones..., creando un amplio campo de experimentación, en el que también se incluye el silencio como efecto narrativo.

c) El espectador, como elemento final, formando parte activa de la recepción del documento audiovisual mediante una participación tácita en la acción, la identificación con alguno de los personajes, las referencias extradiegéticas al campo visual que muestran situaciones no visuales pero sí contextualizadas en la narración, introduciéndose en lo impenetrable por medio de los recursos temporales.

Asimismo, el estudio de los personajes y las tramas narrativas, sigue constituyendo un vehículo por el que se trasmite la mayor parte del contenido narrativo. El argumento conformará nuestra percepción de la historia, a partir del control de la cantidad de información a la que tenemos acceso, el grado de pertinencia de la información presentada y la correspondencia formal entre la presentación del argumento y los datos de la historia (Bordwell, 1996). Sin embargo, esta narración sigue presuponiendo un modelo lineal de comunicación, donde el narrador es el que controla la información que se muestra, el tiempo e incluso las respuestas emotivas del auditorio. Lo que deja fuera las nuevas formas de comunicación provenientes de las tecnologías emergentes, como la que concierne a los videojuegos.

A este respecto, Orihuela (1997) presenta una narrativa interactiva en función de los elementos clásicos de la narración, afectados por la interactividad. Así, si en la narrativa tradicional las historias están cerradas, tienen una estructura estable y están organizadas por un narrador, quien dispone el modo de acceso a la obra; en «la narrativa interactiva, por el contrario, los contenidos permanecen abiertos y, en gran medida, dependen de las propias elecciones del usuario, las estructuras no están predeterminadas, sino que las genera el propio usuario con su navegación que, a la vez, es el nuevo modo de enunciación» (Orihuela, 1997, p. 39). Por lo tanto, centrándonos en los videojuegos, podemos decir que la trama deja de ser el simple acto de «contar» o «mostrar», para transformarse en un conjunto integrado de participación activa. Los videojuegos, valiéndose de la fuerza y la intensidad de los mecanismos de narración, logran, así, el resultado de la combinación eficaz de acciones: contar, mostrar y hacer.

El receptor deja de ser un mero receptor para convertirse en participante y la historia evoluciona si hay participación (Zagalo, 2010).

En defensa de estas especificidades de los videojuegos, surgen los *games studies* o *ludología*, entendida en su sentido original como disciplina encargada del estudio de los juegos, videojuegos y juguetes. Dentro de esta rama, que tradicionalmente ha estado enfrentada a la narratología, Juul (2001) considera que los videojuegos no entran dentro de la narrativa debido a tres razones principales:

- No forman parte de la narrativa ecológica de medios formada por películas, novelas o teatro.
- El tiempo en el juego funciona de manera diferente que en la narración.
- La relación entre lector/espectador y la historia es distinta a la que existe entre jugador y juego.

Para este autor, los videojuegos presentan seis características que trabajan en tres niveles: el nivel del juego en sí mismo, como un conjunto de reglas; el nivel de la relación del jugador con el juego; el nivel de la relación entre la actividad de jugar el juego y el resto del mundo. Según Juul (2006, p. 6), entonces, un juego es:

1. *A rule-based formal system.*
2. *With variable and quantificable outcomes.*
3. *Where different outcomes are assigned different values.*
4. *Where the player effort in order to influence the outcome.*
5. *The player feels emotionally attached to the outcome.*
6. *The consequences of the activity are optional and negotiable.*

En esta línea, Frasca (2009) plantea el estudio del juego atendiendo a tres dimensiones: el *playworld* o mundo del juego; la mecánica o reglas del juego; y *playformance*, la influencia del movimiento en el juego.

No obstante, ambas disciplinas, narratología y *ludología*, están presentes en las palabras de Jenkins (2003) -*on that respects the particularity of this emerging médium, examining game less as stories than spaces ripe with narrative possibility*-, que defiende una postura intermedia. Asimismo, presenta cinco argumentos a tener en cuenta tanto por ludólogos como por narratólogos:

- No todos los juegos cuentan historias.
- Muchos juegos tienen aspiraciones narrativas.
- El debate sobre las posibilidades narrativas del juego no debe privilegiar la narratividad sobre otras características del juego, incluso si se sugiere que los diseñadores pretenden contar historias.

- La experiencia de jugar un juego no puede simplificarse a la experiencia de consumir una historia.
- Si algunos juegos cuentan historias, no las cuentan del mismo modo que estas son contadas a través de otros medios. Es necesario estar atentos a las particularidades de los juegos como medio, específicamente en aquellos puntos en los que se distinguen de otros medios narrativos.

1.3.4. El poder de la interacción

Siguiendo las contribuciones de gestalistas y psicoanalistas, el receptor sería el elemento final de la comunicación. Debe existir quien vea, analice, sistematice e investigue los documentos audiovisuales. Quien dote de significado a todas las estructuras denotativas y, a través de él, los procesos perceptivos serán los vehículos de interpretación. El espectador contextualizará los elementos a través de su acervo cultural (Gutiérrez-San-Miguel, 2006, p. 15); así, el significado cambiará dependiendo del receptor. En palabras de Jean Renoir el espectador es aquel que «acaba la película. En tanto que último eslabón de la narración, la recepción es una parte necesaria, inherente al relato cinematográfico» (Guerin, 2004).

Sin embargo, la importancia que adquiere el espectador o receptor de una película no es comparable al papel del jugador de un videojuego. El jugador no solo recibe y dota de significado al mensaje recibido, sino que en parte es el constructor de la historia. El esfuerzo que se invierte en el cine para conseguir la identificación de los espectadores con los personajes de las películas, en los videojuegos está demás, porque el jugador, en muchos de los casos, es el personaje mismo, lo selecciona, lo caracteriza, toma sus decisiones y maneja sus pasos. De este modo la implicación en la historia, que siente como suya, es mucho mayor que en otros medios como la literatura o el cine.

No obstante, este poder de la interacción del jugador con el juego está limitado por las opciones que ofrece este, así, «aunque es el jugador quien decide con qué personaje quiere jugar, cómo lo va a equipar, qué camino va a seguir, qué objeto quiere recoger,... esto no equivale a la ‹disolución› o desaparición del narrador. Es el narrador quien restringe y redirige al jugador que se encuentra en el borde de lo permitido» (Planells, 2010, p. 121). A lo que se añade que la simple disponibilidad de alternativas interactivas o la simple posibilidad del espectador usuario de intervenir en el desarrollo de la historia puede tener consecuencias distintas de acuerdo con la combinación de los valores de las variantes de frecuencia (frecuencia de interacciones), extensión (el límite de posibilidades para elegir), y significancia (con qué intensidad las posibilidades alteran el rumbo de las cosas) (Laurel, 1998, p. 21).

Esto nos lleva a concluir que

> paradójicamente, una narrativa potencial realmente enriquecedora debe prever también restricciones a la navegación del usuario, debe cerrar caminos y esperar que el lector obtenga fases o grados de dominio de los acontecimientos, antes de autorizarlo a descubrir otras instancias. Las narrativas verdaderamente interactivas, destinadas a la navegación o a la inmersión de un espectador-usuario no disminuyen el papel del autor, solo lo vuelven más complejo y difícil (Machado, 2000).

1.4. Televisión

Al igual que ha sucedido con otros medios de comunicación (prensa, radio…), la revolución digital ha supuesto grandes cambios para la televisión tal como la conocíamos, sobre todo, si nos centramos en los modos de actuar de los adolescentes con este medio, que deja de pertenecer al aparato central del salón alrededor del cual se reunía la familia para acompañar al telespectador allá donde vaya, con el ordenador, la *tablet*, el móvil…

Esta libertad del audiovisual que ha supuesto Internet (López-Vidales, 2012) trae consigo una transformación en los contenidos, que tienen que adaptarse a las nuevas formas de difusión y a las prácticas de consumo. En palabras de Avedaño (2011, p. 11), «hay un evidente desplazamiento de la mismidad a la otredad en el sistema infocomunicativo, para intentar captar el interés y fidelidad de los sujetos, en la nueva economía de la atención». Ver la televisión ya no consiste en la recepción sincrónica de unos contenidos obligatorios organizados en torno a un soporte (la pantalla del televisor), sino, cada vez más, en el uso de diferentes medios para recibir en el momento que se considere más adecuado los contenidos preferidos (Méndiz, Aguilera, & Borgis, 2011, p. 79).

Tanto si seguimos los postulados de autores como Katz (2009) quien afirma que la televisión que conocíamos en las décadas de los sesenta y setenta está muriendo; como si seguimos a otros como Miller (2009) que opinan que la televisión no está muerta sino cambiando, nos encontramos con que la televisión actual ya no es la misma que en épocas anteriores, ya sea por la muerte de esta o por una evolución.

1.4.1. Evolución de la televisión en España: hacia la televisión interactiva

Nadie discute que la televisión ha sido el medio de comunicación por excelencia desde su aparición en el siglo XX, tanto desde el punto de vista comunicativo como

desde el panorama social. Sin embargo, la evolución tecnológica y digital está suponiendo un obstáculo a su preminencia como medio «rey» en beneficio de Internet, lo que está generando una *remediación*, en el sentido que propusieron Bolter y Grusin (2000), reactualizando el medio televisivo para dar respuesta a las nuevas demandas mediáticas.

Aunque las primeras emisiones de la televisión en España comienzan en la década de los cincuenta, no es hasta los sesenta que «se consolida como una de las opciones de ocio de los españoles» (Pérez-Tornero & Baena, 2010, p. 141). En estos primeros años, la televisión pública del Estado supone el único contacto televisivo, espacio que en la década de los ochenta empieza a compartir con televisiones públicas autonómicas; y solo unos años más tarde con las televisiones privadas, ampliándose el espectro y la oferta que reciben los espectadores.

Uno de los primeros hitos en la evolución hacia la televisión interactiva lo supone el «apagón analógico», que nos transporta a la digitalización del principal medio de comunicación de masas; hecho que otorga nueva significación a términos como formatos de emisión, cuota de pantalla... (Aguaded, Sánchez, & Marín, 2012, p. 18) y que supone una multiplicación de canales, aunque la mayoría dependientes de las televisiones públicas y privadas existentes y con una oferta de contenidos bastante alejada de la diversidad que se esperaba en un primer momento. Sin embargo, es el impulso de Internet y la democratización de las nuevas pantallas lo que genera el paso definitivo hacia la televisión interactiva. La aparición de un nuevo tipo de espectador habituado a gramáticas no literales provenientes del videojuego y de la lógica del hipertexto (Arranz, 2011; Scolari, 2008b) dirigen al medio televisivo hacia una reinvención con programación a la carta, interacción con los contenidos, participación, nuevas funciones de comunicación... nos hallamos frente a un modelo de comunicación de televisión «bidireccional, personalizado y que permite satisfacer nuevas necesidades de entretenimiento, comunicación, transacción e información» (León & García-Avilés, 2002, p. 96).

Lo que ya anticipaba Negroponte (1996) en *Ser digital*, «la televisión se puede convertir en un medio al que se puede acceder en forma aleatoria, como un libro o un periódico, hojeable e intercambiable y ya no dependiente de una hora o un día determinado, ni del tiempo que lleva el envío de datos» (p. 68) se hace realidad con la televisión de hoy: infinitas opciones donde elegir ver lo que deseamos, dónde (teniendo en cuenta la multiplicidad de pantallas) y cuándo queremos (en tiempo real o en diferido). Sin embargo, esta opción comunicativa sin restricciones no está disponible para todos los consumidores y requiere de una serie de requisitos tecnológicos que suponen un desembolso económico considerable (televisor que admita conexión a Inter-

net, ADSL, *smartphone*, ordenador, *tablet*…) De este modo, puede diferenciarse entre distintos tipos o niveles de interacción con la televisión.

Figura 5. Google televisión (www.googletv.es).

En primer lugar, algunos precedentes interactivos como son el teletexto, que brinda la posibilidad de ampliar la información de las cadenas de televisión y está accesible desde el mando a distancia en cualquier momento que el usuario quiera consultarlo; o la interacción con programas de televisión a través de llamadas telefónicas, también de la época analógica, que actualmente se amplía a mensajes de texto, *tweets*, mensajes en *facebook*, etc. Ya con la digitalización y la influencia de Internet, pueden considerarse otros tipos de interacción con el medio televisivo:

1) El televisor como una pantalla convergente donde el telespectador encontraría por una parte la televisión generalista y los diferentes canales especializados, con la información de sus programas, horarios y la posibilidad de programar y seleccionar los más adecuados a sus intereses; y por otra, todas las posibilidades que brinda Internet a través de plataformas como *Google* TV o *Smart* TV, incluyendo servicios de vídeos bajo demanda (VOD), canales en *streaming* y redes sociales. El usuario toma el mando (aunque ya en las versiones más recientes se incluye el reconocimiento gestual y de voz) y elige qué quiere ver y en qué momento. La posibilidad de tener todas estas ofertas en un solo aparato, en una única pantalla, facilita, entre otras cosas, el control parental, es más, «redirigir parte del consumo online a la pantalla familiar cambia también la relación y el acercamiento de los más jóvenes a los servicios y contenidos en la red» (Fernández, 2013, p. 42) volviendo a ser la televisión el centro de ocio y formación en el núcleo del hogar.

2) Desde otro punto de vista, existe también una diversificación de los contenidos televisivos en las diferentes pantallas que encontramos en los hogares (ordenador, *tablet*, *smartphone*). Podemos, por tanto, ver televisión e interactuar con los con-

tenidos desde cualquier lugar, sin la necesidad de disponer de un televisor. La oferta televisiva a la carta que ofrecen los diferentes canales en sus *website* está limitada a algunos programas, que pueden ser visualizados en cualquier momento, al mismo tiempo que ofrecen también la posibilidad de conectar con programas que se están emitiendo en directo. En estas páginas, además, se invita a los usuarios a votar por sus programas favoritos y compartirlos en las redes sociales, una manera de fidelizar a la audiencia. Existen también otras páginas (*e. g. Youtube*) donde ver vídeos completos o fragmentados on-line, subir los propios vídeos pudiendo añadir comentarios, insertar anotaciones, compartir... Es este aspecto multipantalla otra forma de interacción con la televisión que sucede actualmente, fruto de la simultaneidad en el uso de dispositivos. Mientras las personas están viendo la televisión están interactuando a través del envío de mensajes a las redes sociales (*twitter*, principalmente), comentando o visitando la web del programa, buscando información en la red sobre algo que ha aparecido en la televisión, etc. Situaciones que fomentan la participación, la socialización, a pesar de estar solo frente a las pantallas.

1.4.2. La televisión de los jóvenes

Si nos centramos en los adolescentes y sus hábitos televisivos, estos son el segmento poblacional que menos televisión consume en la actualidad, convirtiendo a Internet en su medio favorito para disfrutar de su tiempo libre, ya sea con el objetivo de consumir contenidos programados, realizar descargas o intercambiar ficheros de música, vídeo, fotografías, etc. (López-Vidales, 2012). Aunque no se puede establecer una correlación entre el ascenso de Internet y un declive televisivo (Piriz, 2006), se trata de una generación que no se conforma con disfrutar pasivamente de los contenidos que se les ofrece sino que se erigen como agentes activos de su propio consumo mediático, decantándose por contenidos a la carta con los que además puedan interactuar.

Junto con una gran precariedad en la oferta diseñada para las audiencias más jóvenes (Medrano, Airbe, & Palacios, 2010, p. 551), los adolescentes consideran que la actual televisión atiende de manera prioritaria y casi exclusiva al entretenimiento, descuidando las otras funciones de carácter social, informativo o formativo, que tradicionalmente han formado parte de su razón de ser; para ellos se abusa de programas del corazón y hay un exceso de periodismo rosa, al mismo tiempo que opinan que los contenidos emitidos están fuertemente condicionados por la publicidad (López-Vidales, 2012). Lo cual les lleva a considerar que esa no es la televisión que quieren ver. No obstante, esto no quiere decir que hayan dejado de ver televisión, por el contrario, siguen manteniendo su consumo sobre todo en el hogar, así, un 60% de jóvenes encuestados según el informe *La Generación Interactiva en España* (Bringué & Sádaba,

2009) ven televisión más de una hora diaria, aumentando su consumo los fines de semana. De este modo, si nos centramos en sus géneros preferidos cuando se sientan delante de la pantalla del televisor se decantan por los de entretenimiento y el cine, dejando los informativos y espacios culturales como los menos vistos. Concretamente, y atendiendo a la oferta de las cadenas mayoritarias, consideran que la oferta de mayor calidad la tienen TVE1 y TVE2, y no solo a través de sus informativos, sino de sus concursos culturales, documentales, series de producción nacional e incluso programas de variedades. En segundo lugar, indican que las que mayor cantidad de contenidos de entretenimiento y series extranjeras emiten son La Sexta y Cuatro, en las que dicen encontrar algunos de sus programas favoritos, especialmente en horario nocturno. Por último, señalan que la que más cine emite es Antena 3, de la que también destacan las series de producción propia destinadas específicamente al público juvenil como «El internado» y «Física o Química», de Antena 3; «Sé lo que hicisteis», «El intermedio» y «Buenafuente», de la Sexta; «Españoles por el mundo», «Operación triunfo» y «Cuéntame», de TVE; y «Callejeros», «El hormiguero», «Perdidos» o «House», de Cuatro (López-Vidales, 2012). Observamos por tanto que la preferencia de los jóvenes es hacia el disfrute, frente a la predilección por informarse que muestran a medida que avanzan en edad. Además, frente a la socialización que siempre se le ha atribuido al medio televisivo, junto al cual se reunía toda la familia, los jóvenes se decantan por un disfrute de los contenidos en solitario o fuera del entorno familiar. De ahí, que para satisfacer sus gustos opten en muchos casos por ver los contenidos en Internet, sin interrupciones publicitarias, en el momento que deseen y con quién quieran.

Siguiendo a García-Matilla y Molina (2008), los jóvenes se van a convertir en agentes, en potenciales constructores de la televisión del futuro. Una televisión que va a requerir de un cambio de paradigma que resumen en los siguientes enunciados:

- La televisión que actualmente se programa y se recibe va a seguir existiendo durante un número indeterminado de años y va a seguir sirviendo a algunas de las necesidades, aparentemente más superficiales de quienes más la consumen.
- La televisión de los jóvenes podrá pasar de ser un medio que se recibe pasivamente y que atiende a las decisiones de programación de los programadores tradicionales, a ser un medio en el que los propios usuarios: contribuyan a la creación, seleccionen las fuentes, extraigan y agreguen sus propios contenidos audiovisuales, editen segmentos de programación y promuevan fórmulas de interacción e intercambios múltiples.
- Esa televisión, que es alternativa al modelo generalista actual, no permite la inclusión de segmentos publicitarios convencionales y exige aprovechar imaginativamente su propia riqueza tecnológica. El nuevo sistema de flujos permitirá «hacer públicos» otros contenidos alternativos que hasta ahora no han interesado a los

medios convencionales y que en este caso podrán ser definidos por los propios espectadores-productores.

- Por primera vez esta televisión ha de integrar coherentemente la concepción de red, permitiendo que las «programaciones personales» definidas por los diferentes usuarios, sirvan de cauce para diversos intercambios creativos. El hecho de que un ciudadano pueda ofrecerle a otro su programación de televisión compuesta de retales diversos: producidos unos, seleccionados otros y en algunos casos construidos de manera cooperativa, harán posible nuevas prácticas de comunicación de indudable interés.
- La televisión pública ha de contribuir de forma decisiva a estos nuevos procesos de comunicación que habrán de integrar formación, producción, aprovechamiento social, político y cívico de la nueva ciudadanía.

Por tanto, este cambio de paradigma conducirá a una televisión del futuro que atiende a los nuevos ciudadanos, los *prosumidores*, basada en la participación, la colaboración y la atención personalizada. Aspectos estos derivados de la generalización de Internet y las características inherentes de este «hipermedio» (Scolari, 2008a), como la interactividad, que posibilita el empoderamiento de la audiencia.

1.5. Ecosistema de pantallas

Actualmente, encontramos en los hogares de los adolescentes ordenadores de sobremesa, portátiles, *tablets*, consolas de videojuegos, *smartphones* e incluso, televisores inteligentes. Asimismo conviven con estas pantallas de diferentes tamaños, métodos de entrada diversos y, lo que es más importante, contextos de uso diferenciado. Si tenemos en cuenta el último informe de Motorola el televisor es utilizado principalmente en el salón, mientras que las tabletas se utilizan más en el dormitorio (Martín, 2013). Nos hallamos, sobre todo los más jóvenes, inmersos, por tanto, en un «ecosistema de pantallas» (Stoll, 2011) en el que los dispositivos se relacionan entre sí. Interactuamos con las diferentes pantallas, pasamos de una a otra sin apenas percibir el cambio, del ordenador al móvil y de este al televisor, incluso, en muchas ocasiones, se comparte el tiempo de ocio con varias pantallas a la vez, de este modo, podemos estar viendo un programa de televisión y al mismo tiempo interactuando con el móvil, el ordenador o la *tablet*.

En los apartados precedentes hemos ido destacando las características de cada una de ellos por separado y algunas de las conexiones que se pueden establecer. Sin embargo, si tenemos en cuenta las distintas estrategias seguidas en el uso de las dife-

rentes pantallas, se pueden concretar seis relaciones, que la compañía alemana, Precious Design Studio[10], describe de manera clara y concisa:

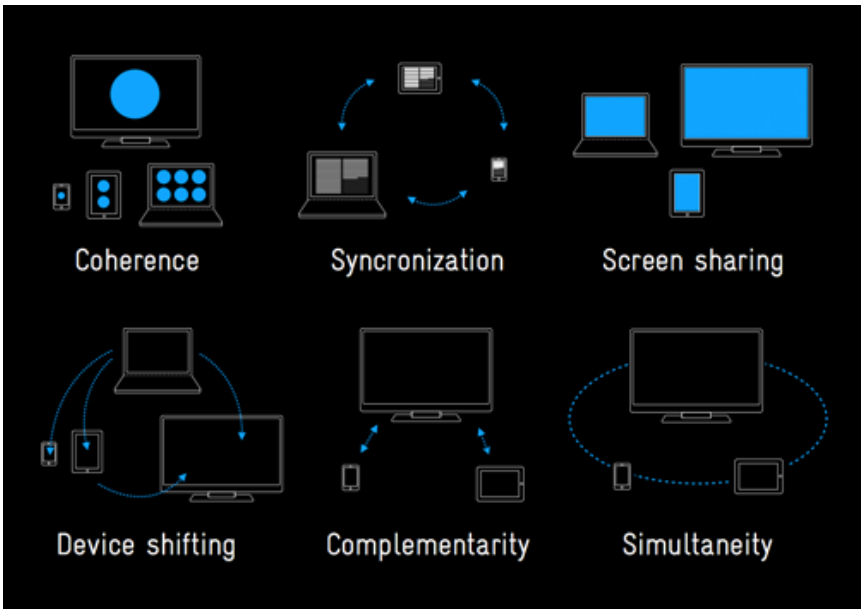


Figura 6. Relaciones entre las pantallas (Precious Design Studio).

- Coherencia: Los productos digitales y servicios se ven y funcionan coherentemente a través de los distintos dispositivos. Las funciones están optimizadas para las características específicas del dispositivo y escenarios de uso. Por ejemplo, *Evernote*[11].
- Sincronización: Los dispositivos están siempre sincronizados, recordando, al cambiar de un dispositivo a otro, donde lo dejamos en el anterior y poder seguir desde allí.
- Pantalla compartida: un mismo recurso puede compartir múltiples pantallas. Por ejemplo, el proyecto *Junkyard Jumbotron* de Rick Borovoy que permite a los ordenadores portátiles o los teléfonos en las proximidades se acoplan entre sí para formar una gran pantalla. Explorando así cómo compartir nuestras pantallas afecta las interacciones sociales.
- Dispositivo cambiante: Los usuarios cambian activamente el contenido de un dispositivo a otro. Utilizando en muchas ocasiones del día el dispositivo que tienen más a mano.

[10] Precious Design Studio es una consultoría para el diseño estratégico y los lenguajes visuales con sede en Hamburgo, Alemania: http://precious-forever.com/design-studio/

[11] Evernote es una aplicación informática para organizar la información que está disponible para las diferentes plataformas https://evernote.com/intl/es/

- Complementariedad: Los dispositivos se complementan entre sí. Existen aplicaciones, como *scrabble*, donde el *iPad* funciona como tablero y las fichas de cada jugador se organizan en sendos *smartphones*.
- Simultaneidad: Los dispositivos están siendo usados simultáneamente. Por ejemplo, en la actualidad, mientras las personas ven la televisión, interactúan a través del móvil enviando mensajes a *twitter*, a la web del programa, etc.

De este modo, la conectividad ofrecida por Internet favorece la relación entre las distintas pantallas ofreciendo contextos diversificados y complementarios de utilización, dotando a las personas de movilidad y autonomía frente a los contenidos.

2. La competencia mediática

2.1. Definición de competencias

Nos encontramos en una época de grandes cambios que se suceden rápidamente. Las relaciones de poder, la economía global, los avances tecnológicos están afectando a la manera de actuar y de percibir el mundo. En este escenario, en el que la información está disponible en cualquier lugar y momento, se crea y se consume a una velocidad vertiginosa, en el que nos comunicamos desde cualquier lugar y utilizando distintos lenguajes; las exigencias a los ciudadanos no son las mismas que en épocas anteriores y esto plantea nuevos retos a la educación.

La introducción en el ámbito educativo del concepto de competencia responde a la necesidad de dar respuesta a estos desafíos.

2.1.1. Concepto de competencia

El término 'competencia' se deriva de una tradición claramente escorada a la interpretación conductista del aprendizaje y comportamiento humanos que consideran las competencias como la suma lineal de comportamientos simples y tareas discretas (Pérez-Gómez, 2007, p. 10). Esto ocurre en los modelos educativos basados en competencias que se ponen de moda en los años 90 en la formación profesional con la finalidad de formar ciudadanos competitivos que se incorporen al mundo laboral y así

conseguir *to encourage a high-performance economy characterized by high-skills, high-wage employment* (Informe SCANS[12]).

Si se atiende a la evolución que ofrece Tobón (2005, 2006) sobre el término «competencia», junto a este enfoque procedente de la psicología conductual de Skinner, otras nociones han participado en la formación del actual concepto en educación. Así, la competencia lingüística de Chomsky (1970), que hacía referencia al conocimiento que sobre la lengua tiene una persona, de manera innata, frente a su uso (o actuación); la competencia comunicativa de Hymes (1996) y los aportes de la psicología cultural, con Vigotsky a la cabeza, que contribuyen con diferentes enfoques contextuales; mientras que la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987) y la inteligencia práctica de Sternberg (1997) dan apoyo teórico a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva.

Sin embargo, el punto de inflexión que ha provocado la irrupción de las competencias en el entorno educativo, no ha estado tanto en los desarrollos de las distintas disciplinas como en la globalización, la competitividad y la consolidación de la Sociedad de la Información, que cambia notablemente las exigencias a las personas. La incorporación a la vida y al mundo laboral actualmente está determinada por unos requerimientos que sobrepasan o difieren de lo que se ha venido haciendo históricamente desde la educación; y la adaptación pasa por el cambio de los paradigmas y finalidades anteriores, planteándose como meta de los procesos de enseñanza y aprendizaje la adquisición de determinadas competencias. Ahora es más importante saber buscar, gestionar la información y transformarla en conocimiento.

De este modo, y a pesar de la diversidad de definiciones, se van a abordar las competencias desde una noción integradora. Para Perrenoud (2004) el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, e implicaría cuatro aspectos:

1. «Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos» (p.11).
2. Esta movilización solo resulta pertinente en situación, es decir que es única.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas.
4. Las competencias profesionales se crean tanto en formación como en la vida cotidiana.

[12]El informe SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) fue realizado por una comisión que nombró el secretario de Trabajo del Gobierno Federal de los EEUU. En él se recogen las destrezas que necesitan los jóvenes para incorporarse al mundo laboral. Los documentos están disponibles en http://wdr.doleta.gov/SCANS/

Sergi y Onorati (2006) van más allá de esta definición, considerando que la noción de competencia no estaría completa si no se tiene en cuenta al contexto, a la identidad de la persona, y después también a la relación que mantiene con el otro, al hecho de las motivaciones que la sostienen en su diálogo con el mundo, etc. Poniendo así en evidencia una serie de elementos y procesos que tienen un foco común dinámico.

De esta manera entienden la competencia como «estructura» (*struttura*), como el *modo di funzionare del soggetto*, siendo útil para definir tanto la operación del sujeto, como su identidad, en el sentido de que la persona sería competente en su totalidad, la cual haría después visible su competencia a través de la actuación, la habilidad que ejercita, el saber que cultiva, la identidad y su relación con el mundo. Y esta arquitectura sistémica de la competencia, pensada como un conjunto de enlaces dinámicos, que van más allá de aquello que se menciona en el debate actual, la representan gráficamente a través del *diamante de la competencia*, donde ponen de relieve los múltiples aspectos y la amplia variedad de relaciones activadas por la competencia.

Figura 7. Il diamante delle competenze (Sergi e Onorati, 2006).

En esta línea, entendemos las competencias

> como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del en-

> torno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (Tobón, 2005, p. 47).

De una manera más sintética, basándonos en la definición que aparece en los currículos basados en competencias que surgen a raíz de los documentos desarrollados por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y la Unión Europea, para nosotros la competencia es un conjunto interrelacionado y complejo de conocimientos, habilidades, actitudes y motivaciones que se ponen en práctica para intervenir eficazmente en situaciones concretas.

2.1.2. El desarrollo de las competencias básicas: hitos fundamentales

A pesar de que las competencias básicas se incorporan a la legislación educativa española en el año 2006 con la aparición de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el camino ha sido largo. Los primeros pasos se remontan a 1990 con la «Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje»[13], aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia), reafirmada diez años más tarde en el Foro Mundial de Educación de Dakar[14].

Esta declaración constituye un compromiso mundial para garantizar las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta. Dichas necesidades comprenderían tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

En 1996 ve la luz el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, «La educación encierra un tesoro». En

[13]En 1990, los gobernantes de 92 países de todo el mundo se reunieron en Jomtien (Tailandia) para afrontar el grave problema de la exclusión en educación. En aquella conferencia, los participantes suscribieron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, con el fin de sumar esfuerzos para hacer realidad uno de los puntos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos: toda persona tiene derecho a la educación (http://goo.gl/7XFw1F).

[14] El Foro Mundial de Educación de Dakar (2000) reafirman el compromiso de lograr una educación para todos, para lo que suscriben un Marco de Acción Mundial que contenía seis metas para ser alcanzadas en 2015 (http://goo.gl/S1mCxy).

este informe se avanza de la noción de calificación a la de competencia, entendida ya como el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos unidos a los valores y actitudes (saber ser). Además, para cumplir las misiones que le son propias, la educación debe articularse, según la Comisión, en torno a cuatro pilares fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir* juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors, 1996).

A finales del siglo XX, un grupo de expertos de la OCDE con participación de la UNESCO empiezan a trabajar, de manera más concreta, en el desarrollo de las competencias. En el año 2000 surge el primer documento que aparecerá públicamente aprobado en el 2003 con el nombre de DeSeCo (Definición y Selección de Competencias).

Este documento aborda el estudio de las competencias desde la perspectiva del constructivismo social y con una visión holística, definiéndolas como aquellas que incluyen, además de conocimientos y destrezas, las habilidades necesarias para enfrentarse a demandas complejas en determinados contextos. A esto hay que añadir que son competencias clave o fundamentales las que contribuyen a resultados valiosos para sociedades e individuos, ayudan a hacer frente a las demandas de los diferentes contextos y son relevantes tanto para especialistas como para todos los individuos.

Otra de las aportaciones importantes de DeSeCo es la clasificación de las competencias en ámbitos.

USAR HERRAMIENTAS DE MANERA INTERACTIVA
• Capacidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto interactivamente • Capacidad para usar conocimiento e información interactivamente • Capacidad para usar tecnología interactivamente
INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS
• Capacidad para relacionarse bien con los otros • Capacidad para cooperar • Capacidad para gestionar y resolver conflictos
ACTUAR DE FORMA AUTÓNOMA
• Capacidad para actuar dentro de un amplio panorama /compleja situación • Capacidad para elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales • Capacidad para manifestar y defender derechos, intereses, límites y necesidades

Tabla 3. Competencias clave según DeSeCo.

De este modo, un primer grupo de competencias tiene que ver con el dominio de instrumentos que permitan a los ciudadanos interactuar con el ambiente; el segundo incluye las competencias para interactuar en grupos heterogéneos, relacionarse con otros, cooperar y trabajar en equipo y administrar y resolver conflictos; y finalmente, un tercer grupo está formado por competencias que permiten actuar de manera autónoma y manejarse en un contexto social más amplio.

Además, estas categorías están interrelacionadas dado que cada situación puede demandar el empleo conjunto de distintas competencias.

Centrado en la educación obligatoria, el informe de Eurydice (2002) presenta un estudio sobre las competencias clave en los distintos países europeos. En esta investigación las competencias se definen basándose en tres elementos: los conocimientos, las destrezas y las actitudes. Asimismo, para que una competencia se considere «clave», «básica», «fundamental» o «esencial» debe cumplir los siguientes criterios:

- Ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto.
- Permitir que un individuo se integre apropiadamente en un número de redes sociales, al tiempo que permanece independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e imprevisibles.
- Permitir a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances.

En cuanto a la clasificación de las competencias que hace el informe, incluye de manera más destacada las competencias genéricas, referidas a aquellas independientes de las materias o transversales que se pueden aplicar a una diversidad de áreas y situaciones. Generalmente están relacionados con una mejor organización del propio aprendizaje, de las relaciones sociales e interpersonales y de la comunicación, y reflejan el cambio general de un enfoque en la enseñanza hacia un enfoque en el aprendizaje.

Sin embargo, es entre las acciones que la Unión Europea inicia en el Consejo de Lisboa de 2000[15] donde se encuentra el referente más directo para la concreción de las competencias básicas de nuestra actual legislación educativa.

En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa marcó un nuevo objetivo para la siguiente década: «llegar a ser la más competitiva y dinámica economía basada en el conocimiento del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con

[15] Se pueden consultar los documentos de los distintos Consejos (Lisboa 2000, Estocolmo 2001 y Barcelona 2002) en http://goo.gl/wjodZH

más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social», para lo cual va a ser necesario establecer un marco de referencia que defina las «nuevas destrezas básicas».

En 2001, el Consejo Europeo de Estocolmo, adoptó el informe «Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación». Este documento identifica tres objetivos estratégicos (calidad, accesibilidad y flexibilidad de los sistemas de educación y formación), desglosados en trece objetivos relacionados.

Con el programa de trabajo del Consejo de Barcelona de 2002 se aumentan las destrezas, prestando especial atención a la cultura digital y a las lenguas extranjeras.

Entre estas acciones, la Comisión establece un grupo de trabajo que se ocupa de las nuevas destrezas. Este grupo de trabajo, en 2004, presenta el informe «Educación y Formación 2010. Competencias Clave»[16], marco que sirve de referencia a los Estados miembros y en el que se basa el currículo español a la hora de presentar sus competencias básicas, aunque adaptándolo a las circunstancias específicas y a las características de su sistema educativo (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

Este marco define las competencias clave como aquellas que «representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas al final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida». Asimismo propone ocho competencias clave necesarias para todos en la sociedad del conocimiento:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- Conciencia y expresión culturales.

En los últimos informes de la Comisión Europea que analizan los progresos de las conclusiones adoptadas en el Consejo de Lisboa y que abordan un nuevo programa

[16] Comisión Europea (2004). «Educación y Formación 2010» grupo de trabajo B «Competencias clave». Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo. En diciembre de 2006 se hará público en el Diario Oficial de la Unión Europea la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

sobre educación, «Educación y Formación 2020»[17], se hace hincapié en la necesidad de seguir fomentando la adquisición de competencias clave, un ámbito imprescindible para la consecución de los objetivos marcados.

2.1.3. Las competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación introduce como novedad en la organización del sistema educativo la inclusión de las competencias básicas, entendidas como «aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida».

En la caracterización de estas competencias se tienen en cuenta tres aspectos básicos:

- Integran los distintos aprendizajes.
- Adaptan estos aprendizajes a las diferentes situaciones y contextos.
- Orientan la enseñanza (identifican contenidos y criterios de evaluación imprescindibles).

De este modo, la importancia de las competencias básicas en la actual legislación educativa se observa desde la incorporación en la definición de currículo: el artículo 6 de la LOE lo concreta como el «conjunto de objetivos, *competencias básicas*, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación»; la integración en los procesos de evaluación: según el artículo 29 «al finalizar el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las *competencias básicas* alcanzadas por su alumnado»; y la promoción: el artículo 20.2 establece que «el alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las *competencias básicas* correspondientes y el adecuado grado de madurez».

Siguiendo las indicaciones europeas, en el Anexo I de los Reales Decretos, tanto de Primaria como de Secundaria, se incluyen ocho competencias que difieren en parte de las aportadas por el marco de referencia (tabla 4).

[17] Proyecto de informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo «Educación y Formación 2010». Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación; y Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Diario Oficial de la Unión Europea (28/5/2009). Disponibles en: http://ec.europa.eu/education/index_en.htm

COMPETENCIAS REALES DECRETOS	COMPETENCIAS MARCO DE REFERENCIA EUROPEO
Competencia en comunicación lingüística	Competencia en lengua materna Competencia en lenguas extranjeras
Competencia matemática Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital
Competencia social y ciudadana	Competencias sociales y cívicas
Competencia cultural y artística	Conciencia y expresión culturales
Competencia para aprender a aprender	Aprender a aprender
Autonomía e iniciativa personal	Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa

Tabla 4. Relación entre las competencias del Marco de Referencia Europeo y las competencias de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas.

2.1.4. Desarrollo de las competencias básicas en el currículo de Andalucía

En Andalucía, tanto la definición como la enumeración de las competencias básicas aparecen en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). Así el artículo 38 de dicha Ley indica que «el sistema educativo andaluz tiene como prioridad establecer las condiciones que permitan al alumnado alcanzar las competencias básicas establecidas para la enseñanza obligatoria». De este modo incluye las siguientes competencias:

a. Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.
b. Competencia de razonamiento matemático, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión de razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.
c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.
d. Competencia digital y tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

e. Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.
f. Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.
g. Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.
h. Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

2.2. Nuevas alfabetizaciones. Componentes de la competencia mediática

En la sociedad actual la información se puede encontrar de mil maneras y en infinidad de formas y formatos, de hecho la sobreabundancia informativa se percibe como un mal endémico que más que bondades trae consigo una incapacidad de asimilación. Para hacer frente a esto se requiere un tipo de alfabetización que sobrepase la letra impresa y sea capaz de aunar la alfabetización informacional y audiovisual con las tecnologías en alza.

Se esboza a continuación un recorrido desde el concepto mismo de alfabetización, a los tres tipos de alfabetizaciones más relevantes para llegar a unificar la noción actual de competencia mediática.

2.2.1. La evolución del concepto de alfabetización

En paralelo a la evolución de la sociedad, el significado del término ‹alfabetización› ha ido cambiando con el tiempo. En la época industrial, el que una persona estuviese alfabetizada significaba que era capaz de leer y escribir, dado que las exigencias que la sociedad demandaba a sus ciudadanos no iban más allá. Sin embargo, conforme los avances científicos y tecnológicos han ido transformando nuestro mundo, y las necesidades de las personas para desenvolverse en él no son las mismas que en épocas anteriores, en gran medida por la cantidad de información que nos rodea, el concepto de alfabetización va a ir ampliando su campo semántico. Según Area (2008, p. 9) hoy la alfabetización se entiende como «el proceso de capacitación de un sujeto

para que pueda acceder y comprender los contenidos y las formas simbólicas a través de los cuales se transmite el conocimiento y la cultura, así como dominar las herramientas y códigos que le permitan expresarse y comunicarse socialmente».

No obstante, junto a esta evolución histórica del término observamos que en sincronía también existen diferencias en el concepto de alfabetización debido a la brecha informacional, tecnológica, cultural que separa a los denominados primero y tercer mundo. Por lo tanto, si una persona alfabetizada es aquella que tiene los conocimientos y las capacidades para actuar efectivamente en su sociedad, «estar alfabetizado en Honduras no es lo mismo que en Hampstead» (McGarry, como se citó en Bawden, 2002, p. 364).

Hoy en día, se tiende a hablar de «alfabetizaciones», «alfabetizaciones múltiples», «nuevas alfabetizaciones» que sustituyen al singular «alfabetización», según algunos autores, por la influencia que han tenido las tecnologías sobre los contextos que amplían el conjunto de habilidades necesarias demandadas por una persona alfabetizada (Lonsdale & McCurry, 2004; NCTE, 2008).

Por su parte, Gutiérrez Martín (2003) utiliza el adjetivo múltiple para referirse a los referentes básicos que son necesarios en una formación integral y que deben relacionarse entre sí: la información, la persona y la sociedad. Llegando así a una concepción muy distinta de la primitiva noción de alfabetización.

2.2.2. Alfabetización en información

La alfabetización informacional (AI) va a definir las habilidades de tratamiento de la información: búsqueda, selección, procesamiento y comunicación para transformarla en conocimiento (Vivancos, 2008, p. 35). No obstante, el uso que ha recibido el término desde el comienzo abarca concepciones diferentes que se resumen en los siguientes epígrafes.

2.2.2.1. Origen y desarrollo de la alfabetización informacional

Los inicios de este término se pueden situar en la propuesta que hace Paul Zurkowski en 1974 para la Comisión Nacional de Biblioteconomía y Documentación de EEUU. La alfabetización en información capacitaría a las personas para resolver sus necesidades informacionales en el ámbito laboral, así:

> Pueden considerarse alfabetizados, competentes en información, las personas que se han formado en la aplicación de los recursos de información a su

> trabajo. Han adquirido las técnicas y las destrezas necesarias para la utilización de la amplia gama de herramientas documentales, además de fuentes primarias, en el planteamiento de soluciones informacionales a sus problemas (Zurkowski, como se citó en Bawden, 2002, p. 376).

Por otra parte, también en esta época, Owens (1976) relaciona la instrucción en alfabetización informacional con una ciudadanía activa capaz de garantizar la supervivencia de las instituciones democráticas; mientras que Hamelink (1976) entiende la AI como la capacidad para formarse opiniones individuales e independientes a partir de los hechos informativos, acercándose más a la alfabetización en medios (Bawden, 2002).

Algunas definiciones empiezan a relacionar la AI con las tecnologías desde un punto de vista de las destrezas necesarias para manejar la información en los distintos formatos (McClure, 1994; Taylor, 1986).

2.2.2.2. La alfabetización informacional en la educación

Una de las instituciones que fomenta la integración de la AI en el proceso educativo es el *Institute for Information Literacy*[18] surgido en 1998 y entre cuyos objetivos están la preparación y el apoyo a bibliotecarios y otros educadores en programas de alfabetización en información, así como su desarrollo curricular.

En este mismo año hacen su aparición las «*Information Literacy Standards for Student Learning*» (AASL, 1998), formadas por tres categorías, nueve normas y veintinueve indicadores que incluyen los contenidos y procesos que los estudiantes deben dominar para ser considerados alfabetizados en información (tabla 5). De estas categorías la primera es la que implica una relación directa con la alfabetización en información, mientras que las dos siguientes tratan aspectos más generales del aprendizaje (normas e indicadores para el aprendizaje independiente y normas e indicadores para la responsabilidad social) a las que esta alfabetización contribuye.

ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN[19]
Norma 1. El estudiante que es alfabetizado en información accede a la información eficaz y efectivamente. • Indicador 1. Reconoce la necesidad de información. • Indicador 2. Reconoce que la información precisa y detallada es la base de la to-

[18] Disponible en: http://goo.gl/kAjoLY

[19] La primera categoría con sus normas e indicadores de «*Information Literacy Standars for Student Learning*».

ma de decisiones inteligentes.
- Indicador 3. Formula preguntas basadas en la necesidad de información.
- Indicador 4. Identifica una variedad de fuentes potenciales de información.
- Indicador 5. Desarrolla y utiliza estrategias acertadas para la localización de información.

Norma 2. El estudiante alfabetizado en información evalúa la información crítica y competentemente.

- Indicador 1. Determina la precisión, la relevancia y la exhaustividad.
- Indicador 2. Distingue entre hecho, punto de vista y opinión.
- Indicador 3. Identifica la información inexacta y engañosa.
- Indicador 4. Selecciona la información apropiada para el problema o la pregunta.

Norma 3. El estudiante alfabetizado en información utiliza la información de forma exacta y creativa.

- Indicador 1. Organiza la información para una aplicación práctica.
- Indicador 2. Integra la información nueva dentro del propio conocimiento.
- Indicador 3. Aplica la información en el pensamiento crítico y la resolución de problemas.
- Indicador 4. Produce y comunica información e ideas en los formatos apropiados.

Tabla 5. Normas e indicadores de «Information Literacy Standars for Student Learning» (AASL, 1998).

La inclusión de la AI en los programas educativos ha sido defendida por muchos autores, así Johnston y Webber (2007) proponen y justifican la incorporación de la AI como una disciplina académica.

Entre los aspectos más destacados de la alfabetización informacional como componente de la educación formal está la consideración de esta como esencial en el aprendizaje permanente. «La alfabetización en información requiere de la habilidad de gestionar masas de información generadas por ordenadores y medios de comunicación así como de saber aprender a lo largo de la vida a medida que los cambios técnicos y sociales requieran nuevas habilidades y conocimientos». Así la define Kuhlthau, quien presenta en 1989 un modelo sobre búsqueda informativa (*Search process model*) basado en un trabajo con estudiantes de Enseñanza Secundaria. Este modelo fue muy popular por su insistencia en la importancia de la aplicación metodológica y porque identifica el sentir de los estudiantes cuando ellos están dedicados a la búsqueda de información (Cuevas, 2007, p. 136).

Además, para las etapas de enseñanza obligatoria existen propuestas de trabajo basadas en la resolución de problemas informacionales siguiendo una secuencia que orienta el proceso (Vivancos, 2008, p. 38). Entre estas propuestas encontramos las estrategias *Big Six*, creadas por Eisenberg y Werkowitz en 1988, el currículo OSLA

(*Ontario School Library Association*) y el modelo Gavilán, definido por la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe de Colombia.

En el caso de *Big Six* se identifican seis etapas que deben seguir los estudiantes para solventar sus necesidades informacionales:

1. *Task Definition* (Definición de la tarea).
2. *Information Seeking Strategies* (Estrategias de búsqueda de información).
3. *Location and Access* (Localización y acceso).
4. *Use of Information* (Uso de información).
5. *Synthesis* (Síntesis).
6. *Evaluation* (Evaluación).

Este modelo ha tenido una gran aceptación manteniéndose en la actualidad a través de un portal educativo (www.big6.com).

En cuanto al currículo OSLA, *Information Studies: K-12*[20], está organizado en torno a tres ejes principales: investigación, tecnologías de la información e información y sociedad; los cuales se desarrollan ampliamente para cada nivel educativo.

Utilizando como guía los dos programas anteriores se construye el modelo Gavilán, una propuesta para el desarrollo de la Competencia para Manejar la Información (CMI)[21], más centrado en el uso de Internet como fuente de información. Según este modelo, deben seguirse cuatro pasos fundamentales (ver figura 8) para la resolución efectiva de problemas de información, que se subdividen a su vez en acciones concretas que deben seguir los estudiantes.

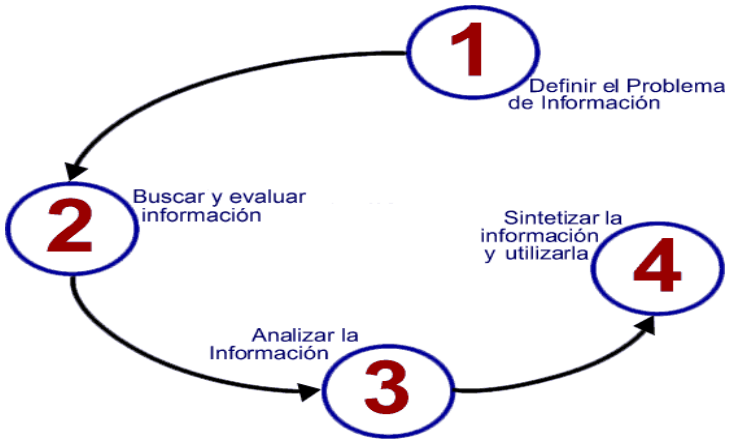


Figura 8. Pasos fundamentales del modelo Gavilán.

[20]La información sobre *Information Studies: k-12* se encuentra en http://goo.gl/DbfA7N
[21] Descripción detallada del Modelo Gavilán 2.0 disponible en: www.eduteka.org/IntroduccionCMI.php

A diferencia de los modelos anteriores, en este caso se presta atención también a la figura del docente, incluyendo como uno de sus propósitos principales la ayuda en el diseño y ejecución de actividades de clase orientadas a desarrollar la CMI.

2.2.2.3. La alfabetización informacional en las organizaciones nacionales e internacionales

La alfabetización en información está siendo reconocida por las diferentes organizaciones nacionales e internacionales que resaltan su importancia para el desarrollo de las personas en la sociedad de la información, muestra de ello son las declaraciones que se refieren a continuación.

La Declaración de Praga (2003) «Hacia una sociedad alfabetizada en información» surgida de las conclusiones de la reunión de expertos en alfabetización en información organizada por el Foro Nacional de Alfabetización en Información y por la Comisión Nacional de los EE. UU para las Bibliotecas y la Documentación, define la AI como:

> El conocimiento de las propias necesidades y problemas con la información, y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerrequisito para la participación eficaz en la Sociedad de la Información; y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de toda la vida (Declaración de Praga, 2003).

En la Declaración de Alejandría (2005) sobre «la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida», resultante del coloquio de alto nivel organizado por el Foro Nacional de Alfabetización en Información, la UNESCO y la IFLA (*International Federation of Library Associations*), se concibe la alfabetización informacional como aquella que «se encuentra en el corazón mismo del aprendizaje a lo largo de la vida. Capacita a la gente de toda clase y condición para buscar, evaluar, utilizar y crear información eficazmente para conseguir sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Constituye un derecho humano básico en el mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones».

En España también cobra interés este movimiento, como lo demuestra el documento surgido en el marco del Seminario de trabajo «Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional» celebrado en Toledo en 2006, donde se sigue insistiendo en el aprendizaje durante toda la vida y el desarrollo de habilidades para usar la información en entornos de inclusión social, preservación y respeto intercultural. Se destacan aspectos relacionados con el sistema educativo obligatorio como

«base inicial para la capacitación en el uso de la información», adquiriendo protagonismo la biblioteca escolar que se presenta como «centro de recursos para el aprendizaje y la adquisición de competencias».

2.2.3. La alfabetización en medios de comunicación

La atención a una alfabetización en medios de comunicación, a una lectura comprensiva, racional e inteligente de los mensajes audiovisuales, resulta imprescindible cuando gran parte de la información, del conocimiento y, en consecuencia, de los aprendizajes de nuestra época, están en clave audiovisual (Pérez-Rodríguez, 2004, pp. 82-83). Estamos inmersos en una sociedad mediatizada, donde los *media* son un aspecto clave en el conocimiento del mundo y uno de los principales ámbitos en que se forjan las relaciones ciudadanas (Pérez-Tornero, 2003); esto demanda personas competentes en el uso eficaz y seguro de los medios, para lo que se hace indispensable una educación, no solo desde la recepción, desde la decodificación sino a través de la creación, del manejo de los distintos lenguajes y del análisis crítico.

Aunque actualmente hay una atención mayor en torno al debate sobre la educación en medios en las escuelas, ya a principios del siglo XX algunos teóricos avezados pusieron el acento sobre este tema. Uno de los primeros en trabajar en el aula con los medios de comunicación fue Celestin Freinet, creador del periódico escolar, que implantó además la imprenta, el gramófono, el disco, la radio y el proyector de cine como medios de aprendizaje, dejando un importante legado educativo debido a sus innovaciones y técnicas (1973, 1975, 1979). Entrando ya en la década de los 50, el francés Antoine Vallet, con su pedagogía del Lenguaje Total, llama la atención sobre la necesidad de estudiar de una manera global los distintos lenguajes, incluidos los de los medios. Y, posteriormente, Jean Cloutier (1975) se adelanta al actual *prosumidor* para hablarnos de *emerec* como protagonistas de la nueva era que comienza, donde se conjuga el emisor y receptor de los mensajes.

A principios de los 80, la UNESCO comienza su labor sobre educación en medios con la Declaración de Grünwald (1982) sobre «La educación relativa a los medios de comunicación», en la que se concluye que:

- Los medios de comunicación son omnipresentes.
- Los sistemas políticos y educacionales deben asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación.
- La escuela y la familia comparten la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos.

- El refuerzo de la integración de los sistemas de educación y de comunicación constituye, sin duda alguna, una medida importante para hacer más eficaz la educación.

En nuestro país, esta necesidad de la incorporación de una alfabetización audiovisual aparece así recogida en el *Libro Blanco* (1989):

> La importancia y la abundancia de la información que el ciudadano recibe, principalmente a través de los medios de comunicación social, así como la influencia positiva y negativa que de ellos se deriva, han determinado en los últimos años una mayor conciencia social del problema y la búsqueda de una respuesta eficaz de parte de los sistemas educativos. Si analizamos el fantástico desarrollo que en este campo se ha producido en el siglo que finaliza, y que se prevé aún mayor en el siglo XXI, la necesidad de dotar a los ciudadanos de una educación básica en materia de comunicación es una cuestión inaplazable.

Ante tales evidencias, es necesaria la inclusión de la alfabetización audiovisual en los currículos escolares a fin de que la educación no quede desconectada de la realidad. Sin embargo, en el contexto español no se le ha dado la relevancia que merece, apareciendo el lenguaje de los medios en áreas específicas, como en Lengua castellana y Literatura, y de manera transversal, relacionada más con las destrezas, en el Tratamiento de la Información y competencia digital.

No obstante, la alfabetización en comunicación audiovisual ha preocupado a educadores e investigadores que han aportado objetivos, contenidos, dimensiones así como formas de integración curricular. En relación con esto, la educación en medios, según Pérez-Tornero (2003), debe seguir dos movimientos, por un lado a través de la transversalidad y convergencia de contenidos en diferentes disciplinas; y por otro, incorporando progresivamente asignaturas específicas de educación en medios y actividades curriculares de síntesis de conocimientos que se relacionen con dicha educación.

Ferrés y Piscitelli (2012, p. 103) proponen seis dimensiones fundamentales que debería atender una educación en comunicación audiovisual:

1. El lenguaje: conocimiento de los códigos que hacen posibles los diversos lenguajes, de los discursos o textos en los que cristalizan y de los géneros y formatos discursivos, así como la capacidad de expresarse con una mínima corrección mediante los distintos sistemas de representación.
2. La tecnología: conocimiento de las herramientas y de los entornos que hacen posible una comunicación multimedial y multimodal y capacidad de manejar estas herramientas de manera autónoma.

3. Procesos de interacción: capacidad de dilucidar por qué nos gustan unos productos, individual y socialmente, y cómo ejerce su influencia y capacidad de interaccionar con las pantallas y con otras personas y colectivos.
4. Los procesos de producción y difusión: conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos de la industria mediática y capacidad de trabajar de manera colaborativa en la producción de mensajes y capacidad de difundirlos.
5. La ideología y los valores: capacidad de analizar y evaluar críticamente los mensajes audiovisuales y capacidad de producir mensajes que transmitan valores y contribuyan a la mejora del entorno social.
6. La dimensión estética: capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el sentido estético y capacidad para relacionarlos con otras formas de manifestación mediática y artística.

Algunos autores consideran la alfabetización en medios como un componente de la alfabetización informacional, concepto más amplio, dado que mucha de la información que se obtiene procede de los medios de comunicación. Bawden (2002, pp. 369 y ss.) por su parte, la incluye entre las alfabetizaciones en destrezas, refiriéndose a esta como «una actitud crítica en la evaluación de la información que se obtiene a través de los medios de comunicación de masas: televisión, radio, periódicos y revistas, y (cada vez más) Internet».

Según Gutiérrez-Martín (2003, p. 65) la alfabetización audiovisual ha sufrido un abandono debido en parte a la «naturalidad» de las representaciones audiovisuales, por su alto grado de iconicidad o similitud con lo representado. Esto, contrasta con las palabras de Fecé (2000, p. 136), para quien «la lectura crítica de los medios audiovisuales consiste, básicamente, en desmontar la aparente naturalidad de las imágenes, en discutir la supuesta «transparencia» de los medios audiovisuales». Aunque, por otro lado, también se podría pensar que al incluir las tecnologías digitales en los medios de comunicación clásicos, el estudio de estos ha quedado incorporado en lo que ahora se denomina alfabetización digital y que abordaremos en el siguiente apartado.

2.2.4. La alfabetización digital

La irrupción en nuestra sociedad de las tecnologías de la información y la comunicación ha traído consigo nuevas necesidades formativas respecto a los procesos lectoescritores que abarcan conocimientos, habilidades, destrezas y análisis crítico de estas tecnologías. Más concretamente, los lectores y escritores del nuevo siglo necesitarán: desarrollar competencias con las herramientas tecnológicas; construir relaciones con otros para plantear y resolver problemas de manera colaborativa y transcultu-

ral; diseñar y compartir información en comunidades globales con una variedad de propósitos; manejar, analizar y sintetizar corrientes múltiples de informaciones simultáneas; crear, criticar, analizar y evaluar textos multimedia; y atender a las responsabilidades éticas requeridas por esos entornos complejos (NCTE, 2008). Todo ello hace que desde finales del siglo XX se preste especial atención a lo que se ha dado en llamar alfabetización digital (AD).

La utilización del término no es unánime por parte de los diferentes investigadores que abordan el problema. Se registran expresiones como «alfabetización TIC», «alfabetización tecnológica», «alfabetización multimedia», «alfabetización digital»... significando lo mismo o bien atendiendo cada una a determinados matices. No obstante, y al igual que otros autores (Coll & Rodríguez-Illera, 2008), pensamos que la última expresión es la más extensa, englobando a las demás.

Además de la diversidad terminológica, resulta complicado definir las implicaciones de la alfabetización digital que suelen variar de un autor a otro. Gilster (1997) [22] define la AD como «la capacidad para entender y utilizar información en múltiples formatos a partir de una amplia gama de fuentes cuando se presenta por medio de ordenadores»Para este autor la destreza central de la alfabetización digital es el pensamiento crítico más que las competencias técnicas (Martin & Grudziecki, 2006).

Más relacionada con el dominio de los distintos lenguajes y su función comunicativa, en palabras de Gutiérrez-Martín (2003, p. 61) la alfabetización digital o multimedia será aquella que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de textos, (diferentes en cuanto a su función y su sistema de representación simbólica), y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades. Este autor, además, va a hacer hincapié en la importancia de una «alfabetización digital crítica» frente a una meramente instrumental, sin por ello obviar la necesidad de contenidos relacionados con el conocimiento y utilización de los dispositivos tecnológicos. Se trata de estimular el sentido crítico que permitirá hacer un uso apropiado de las TIC en beneficio propio y/o colectivo; e impulsará la necesidad de la participación activa y la expresión en los nuevos medios (Pérez-Tornero, 2004). Para Gutiérrez-Martín (2003) la alfabetización digital integra a la alfabetización verbal y audiovisual aportando, al mismo tiempo, características propias como la interactividad.

Por su parte, Rodríguez-Illera (2004, p. 437) añade a la interactividad otras características diferenciales propias de lo digital como son «la digitalidad, la interactividad, la hipertextualidad, la virtualidad, la conectividad y, como la más destacada, la

[22] Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Nueva York: John Wiley. Citado en: Bawden, *loc. cit.,* p. 395; y en: Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual.* Madrid: Morata. p. 335.

multimedialidad», poniendo así de manifiesto que existe una línea común entre las definiciones de alfabetización digital que trasciende a sus diferencias, de ahí que la capacidad para comprender, producir y difundir documentos multimedia (Coll & Monereo, 2008) aparezca normalmente en las caracterizaciones de la AD.

Pérez-Tornero (2004, p. 85) identifica la alfabetización digital con

> un sistema complejo de cambio mental y de saberes que se relaciona esencialmente con tres [*sic*] dimensiones:
> - Técnica y tecnológica: nuevos sistema de instrumentos y máquinas en que los ordenadores, y las telecomunicaciones son una parte fundamental.
> - Semiótica y comunicativa: lenguajes complejos y nuevos sistemas comunicativos.
> - Ideológica: relativa al conjunto de saberes y de ideas específicas de nuestra época.
> - Socio-institucional: o sea, relaciones sociales e instituciones que organizan tales relaciones.

Relacionado con el concepto de alfabetización múltiple o multialfabetización, para Eshet (2004) la alfabetización digital estaría compuesta por cinco alfabetizaciones: alfabetización foto-visual, relacionada con la lectura de la imagen; alfabetización de la reproducción, o duplicación creativa; alfabetización ramificada, hipermedia; alfabetización informacional, o el arte de analizar críticamente la información; y por último, alfabetización socio-emocional. En estas alfabetizaciones, los jóvenes de entre 16 y 18 años serían mejores que los adultos de más de 40 años en alfabetización foto-visual, mientras que sucedería lo contrario para la alfabetización informacional. Esta brecha generacional tiene que ver con lo que Monereo (2004) denomina *mente virtual* vs. *mente letrada* que se relaciona con la nueva cultura digital en la que están inmersos los niños y adolescentes de hoy y que está sustituyendo progresivamente a la cultura letrada.

En cuanto a las finalidades de la alfabetización digital, queda claro que lo que guía el proceso alfabetizador es la incorporación efectiva a la sociedad actual dominada por las tecnologías y el hecho de que en pocos años «quienes no sepan leer a través de las fuentes de información digitales, escribir con los editores informáticos y comunicarse a través de los canales telemáticos, se considerarán analfabetos» (Marquès, 2000).

No obstante, se pueden identificar dos discursos o concepciones de la alfabetización digital (tabla 6). Por una parte el que la identifica como una necesidad de las sociedades desarrolladas para competir entre sí (Gutiérrez-Martín, 2003, p. 72), como puede verse en el objetivo del Consejo de Lisboa por el que la Unión Europea pretende «convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejo-

res empleos y con mayor cohesión social»; y por otra parte, un discurso derivado del desarrollo de programas educativos destinados a integrar democráticamente a todos los ciudadanos en la sociedad de la información (Area, 2005).

COMO DEMANDA DEL MERCADO Y LA ECONOMÍA GLOBALIZADA	COMO NECESIDAD DE LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA
• Se alfabetiza digitalmente a los trabajadores para que puedan desempeñar adecuadamente las nuevas tareas que implican los puestos de trabajo de la economía globalizada. • Se necesita formar a los consumidores para que puedan comprar y utilizar los nuevos productos digitales. • Se ofrece una formación de naturaleza instrumental destinada a aprender a usar el hardware y el software. • La alfabetización digital se concibe como una condición necesaria para la competitividad y crecimiento económico.	• La formación integral de un ciudadano del siglo XXI requiere el dominio de todos los códigos y tecnologías de la cultura para que pueda ejercer plenamente sus derechos cívicos. • Lo relevante no es la tecnología en sí misma, sino el uso intelectual, social y ético de la misma. • Se pone énfasis en la formación no solo instrumental de la tecnología, sino también en el desarrollo de los aspectos cognitivos, actitudinales y axiológicos de la misma. • La alfabetización digital se concibe como un derecho individual, una necesidad para el progreso democrático y para evitar nuevas desigualdades sociales.

Tabla 6. Discurso o concepciones sobre la alfabetización ante las tecnologías digitales (Area, Gros, & Marzal, 2008).

Como ciudadano que debe afrontar los retos de la sociedad de la información, según Monereo (2009, p. 9), existe un acuerdo generalizado entre las definiciones sobre AD para considerar como competencias imprescindibles:

- Buscar y seleccionar información de manera eficaz.
- Comprender la información de documentos digitales.
- Producir documentos digitales.
- Comunicarse efectivamente a través de redes digitales.
- Colaborar con otros en proyectos con el soporte de redes.
- Participar en la vida pública a través de la red.

Para finalizar, la alfabetización digital entendida como una multialfabetización que incluye a la alfabetización informacional y a la alfabetización audiovisual no está muy lejos de lo que denominaremos competencia mediática como veremos en los siguientes apartados.

2.3. La competencia mediática: convergencia terminológica y conceptual

Históricamente, la alfabetización informacional, audiovisual y digital han permanecido claramente separadas. Mientras la alfabetización informacional se dedicaba al acceso, tratamiento y conversión en conocimiento de la información, la alfabetización audiovisual se centraba en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual, la alfabetización digital abordaba la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión por medio de las tecnologías. No obstante, el hecho de que la tendencia de los actuales medios sea la digitalización y que, de este modo, no se pueda llegar a entender unas competencias sin las otras, está llevando a los distintos organismos a una convergencia e integración conceptual y terminológica. Una realidad que urge si el objeto es centrar los esfuerzos en lo que verdaderamente importa, desarrollar las competencias de los ciudadanos en un mundo cada vez más mediático.

La dificultad terminológica se ilustra muy bien en estudios como «Promoting Digital Literacy – Understanding digital literacy» (Pérez-Tornero, 2004). En el documento se hace alusión a la diversidad de expresiones que transmiten la misma idea pero con matices diferentes, así «information literacy», «literacy in information and communication technologies (ICT)», «media literacy», "network literacy", "media education", "education in communication", etc. Algunas de las diferencias más significativas se dan entre educación y alfabetización, añadiendo esta última matices más específicos frente a la generalidad del primer término. En el mismo sentido difieren comunicación y medios, mientras comunicación es un término más amplio que podría referirse a cualquier tipo de comunicación, los medios abarcarían tanto los medios de comunicación tradicionales (prensa, radio, televisión, etc.) como las recientes innovaciones (Internet, smartphones, etc.). No obstante, el estudio se decanta por el término «alfabetización digital» que sugiere que las habilidades necesarias para utilizar las nuevas tecnologías son similares en algunos aspectos a las requeridas para la lectura y la escritura. Al mismo tiempo que da importancia a los nuevos avances de las TIC.

Por nuestra parte, y sin dejar de señalar que la elección de una determinada terminología siempre implicará un carácter estratégico, a la vez que se pone énfasis en unos aspectos sobre otros, preferimos utilizar el término «competencia» que entraña una visión holística y contextualizada de los aprendizajes, al mismo tiempo que nos decantamos por lo «mediático» como convergencia de lo digital y audiovisual atendiendo no solo a los avances tecnológicos sino también a los medios de comunicación clásicos, y en la línea de los principales organismos europeos e internacionales que promueven el desarrollo de proyectos y políticas en este ámbito.

Si nos centramos en la evolución conceptual hacia lo mediático, puede constatarse que con unos inicios fundamentados en la alfabetización clásica (la lectura, la

escritura y su comprensión), el tema se redirigió hacia la alfabetización audiovisual, muy relacionada con los medios de comunicación basados en imágenes, y posteriormente, hacia la alfabetización digital, en la que las capacidades tenían que ver con los ordenadores y los contenidos mediáticos en soporte digital. Y, en última instancia, el camino se cerró cuando se llegó al concepto de alfabetización mediática, lugar de encuentro de las habilidades y competencias requeridas -y ocasionadas- por la convergencia de dos mundos tecnológicos: los medios electrónicos (comunicación de masas) y los medios digitales (comunicaciones multimedia) (Martínez & Pérez-Tornero, 2011). En cada una de las cuatro etapas, intervienen tres tipos de competencias y habilidades (Comisión Europea, 2007):

• Codificación y decodificación. Dominio de una cierta capacidad para relacionar ciertos signos y símbolos, en concreto relacionar los significantes y significados.
• Técnico-instrumental. Capacidad para el uso de instrumentos específicos para la lectura y la producción de la lectura.
• Interpretación y cultural. Por último, más allá de la utilización de instrumentos o la decodificación de ciertos repertorios de signos, la alfabetización - en cualquiera de sus etapas - requiere capacidades que garanticen la relación entre la lectura y la escritura con los contextos semióticos y pragmáticos más amplios. Nos referimos en particular al contexto cultural y al contexto de la interacción social.

De este modo, consideramos la alfabetización mediática, no como una habilidad aislada e independiente, sino, más bien, aquella que implica otras habilidades y formas de alfabetización, al mismo tiempo que es parte necesaria de la ciudadanía activa y clave para el pleno desarrollo de la libertad de expresión y del derecho a la información. Asimismo, estos conceptos pueden relacionarse y estar complementados por diferentes términos y áreas involucrados en la *Media Literacy*, como se muestra en la figura 9.

Para la Comisión Europea, el término alfabetización digital (*Digital Literacy*) quedaba restringido a los medios digitales, los ordenadores e Internet. Sin embargo, de un tiempo a esta parte (el término aparece ya en estudios como *Current trends and approaches to media literacy in Europe o Study on assessment criteria for media literacy levels*), se ha generalizado el término de alfabetización mediática (*Media Literacy*) utilizado en la definición adoptada por la Comisión Europea en 2007:

> La alfabetización mediática puede ser definida como la habilidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, sonidos y mensajes, a los que nos enfrentamos actualmente en nuestra actividad cotidiana, y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la habilidad de comunicar de un modo competente mediante los medios disponibles a nuestro alcance. La alfabetización mediática tiene que ver con todos los soportes me-

diáticos, incluyendo televisión y películas, así como radio, música, medios de prensa, Internet y cualquier otro tipo de tecnologías digitales diseñadas para la comunicación.

El objetivo de la alfabetización mediática es aumentar la conciencia de la gente sobre las muchas formas en que los mensajes de los medios de comunicación se encuentran en su vida cotidiana. Estos mensajes son los programas, películas, imágenes, textos, sonidos y páginas web que son transportados por diferentes formas de comunicación (Com. de la Comisión, de 20 de diciembre de 2007, p. 4).

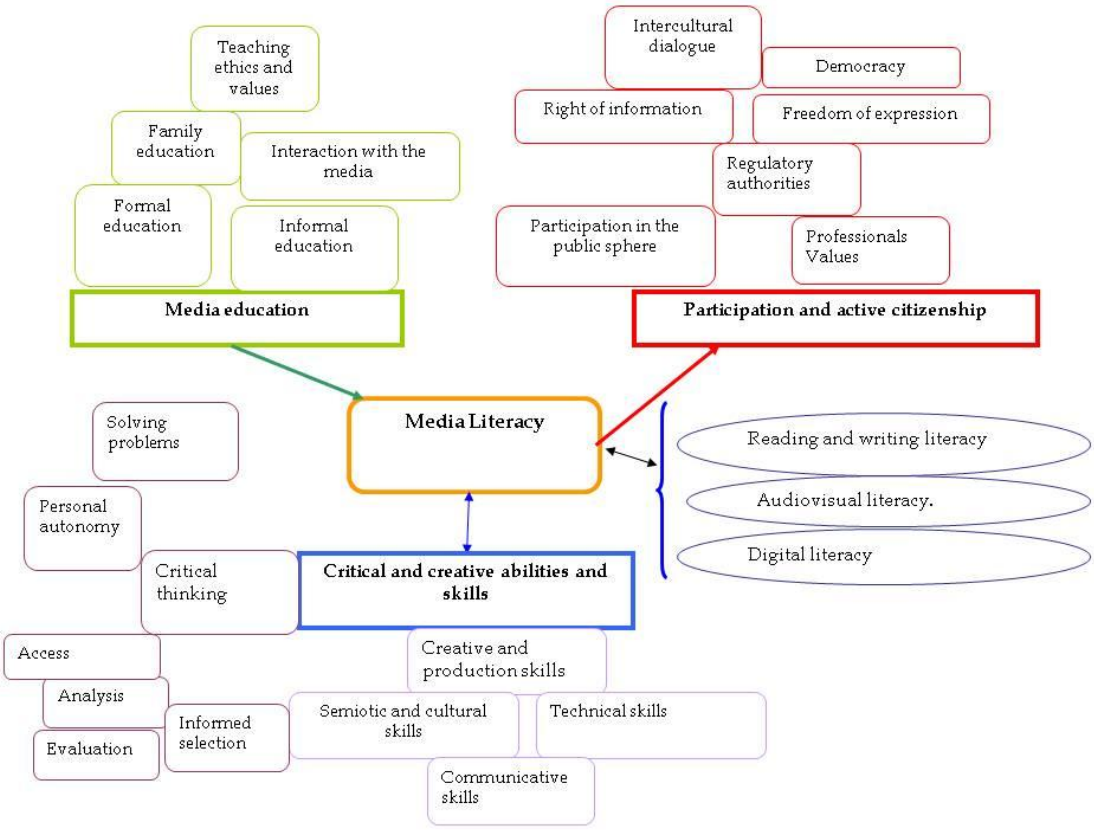


Figura 9. Mapa conceptual de las relaciones conceptuales de la alfabetización mediática (Comisión Europea, 2007).

La Alianza de Civilizaciones de la ONU también utiliza el término de *Media Literacy*, bajo el cual se incluyen los medios tradicionales, lo digital y la educación. Torrent, actualmente encargado de las iniciativas *Media Literacy* de la Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas, al hablar de la importancia de la enseñanza de la alfabetización mediática dice que:

> El concepto clave sigue siendo el de desarrollar un pensamiento crítico ante los mensajes de los medios de comunicación de masas. Ayudar a esclarecer que la visión del mundo que interiorizamos como verdadera es en buena medida el resultado de los mensajes mediáticos que absorbemos diariamente (del periódico a Internet, de la valla publicitaria al videojuego). La MLE[23] ayuda a examinar esta visión, desenterrar sus raíces culturales, económicas, ideológicas, éticas. Tomar un distanciamiento emocional. Un aspecto ahora mucho más desarrollado es el de la producción de mensajes mediáticos como parte fundamental de la MLE. La activa participación que permite la Web 2.0 ha desarrollado este aspecto a niveles extraordinarios. Es una magnífica oportunidad, al tiempo que requiere ampliar el campo «tradicional» de la MLE (Torrent & Aparici, 8 y 22 de agosto de 2009).

Y, finalmente, la UNESCO que tradicionalmente habló de «educación en medios», luego de «alfabetización informativa» y «digital» y ahora ensaya el híbrido «alfabetización mediática e informativa», como se puede ver en sus más recientes documentos. De este modo, el Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) y el Marco de Competencias de la UNESCO combina dos áreas distintas –alfabetización mediática y alfabetización informacional- incorporando bajo la misma noción las dos ideas, por un lado la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información y, en cuanto a la alfabetización mediática, la habilidad para entender las funciones del os medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la autoexpresión.

No obstante, la tendencia es la misma que la de la Comisión: subrayar la convergencia conceptual para describir el evidente fenómeno «todo digital» (Pérez-Tornero, 2008).

En el presente estudio, como hemos indicado anteriormente, utilizaremos el término competencia mediática como más inclusivo, evitando así las confusiones terminológicas y conceptuales que puedan derivar del uso de diferentes expresiones.

2.4. Políticas de competencia mediática

Los distintos organismos internacionales se están haciendo eco de esta necesidad tan apremiante de educar en medios. De hecho, se ha empezado a apostar por un desarrollo global de esta educación, como lo demuestran las medidas y documen-

[23] Torrent utiliza en esta definición, hablando de la enseñanza de la alfabetización mediática, el término MLE (Media Literacy Education) incorporado recientemente por la asociación norteamericana más importante en estos temas, NAMLE, que cree que añadir «education» a «media literacy» facilitará su comprensión sobre todo a los encargados de las políticas educativas.

tos elaborados por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la ONU (Alianza de Civilizaciones — www.aocmedialiteracy.org —).

Entre las medidas políticas clave en el ámbito europeo está la introducción de una asignatura de «Educación mediática» en los colegios. Este informe del Parlamento Europeo, subraya la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación como fundamental para aprovechar las oportunidades que la actual era digital ofrece. De este modo, se hace imprescindible que la educación mediática forme parte de los planes de estudio en todos los niveles de la educación escolar. El informe fue aprobado por 583 votos a favor, 23 en contra y 4 abstenciones, demostrando así la importancia que educar en medios tiene en la actual sociedad de la información y la comunicación. Esta nueva asignatura que la Eurocámara propone crear debe contar con un carácter práctico y pluridisciplinar, al mismo tiempo que se recomienda la producción mediática. Al mismo tiempo que se aboga por mejorar las infraestructuras y por una alfabetización también para padres y mayores.

Desde esta perspectiva, han sido muchos los pasos dados en materia de educación mediática. Un hito fundamental en la labor pionera de la UNESCO, como vimos anteriormente, es la *Declaración de Grünwald* «sobre la educación relativa a los medios de comunicación» aprobada en 1982. En ella se reconoce el impacto que tienen los medios de comunicación y su propagación a través del mundo, constituyendo un elemento de gran importancia de la cultura en el mundo contemporáneo y haciendo necesaria una educación a este respecto. Educación que sería más eficaz reforzando la integración entre los sistemas de educación y de comunicación. Asimismo, la declaración hace un llamamiento a:

1) La organización de programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, que abarcaran desde el análisis del contenido de los medios de comunicación hasta la utilización de los canales de comunicación disponibles basada en una participación activa.
2) El desarrollo de cursos de formación para los educadores y diferentes tipos de animadores y mediadores encaminados tanto a mejorar su conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a familiarizarlos con métodos de enseñanza apropiados.
3) La estimulación de las actividades de investigación y desarrollo relativas a la educación sobre medios de comunicación.
4) El fomento de la cooperación internacional en la esfera de la educación relativa a los medios de comunicación.

Dicha labor tiene sus puntos clave en una serie de conferencias y seminarios que se realizan en distintos países y que van a ir asentando las bases y el marco de acción sobre la educación en medios.

En 1990, tiene lugar en Francia la Conferencia Internacional de la Universidad de Toulouse, «Nuevas Direcciones en la Educación de Medios», donde se toma conciencia de la nueva disciplina: la educación en medios, que requiere unos nuevos planteamientos metodológicos.

Por su parte, la Comisión Europea lanza a mediados de los noventa el plan de acción «Aprender en la sociedad de la información (1996-1998)», con objetivos generales como «acelerar el acceso de las escuelas a la sociedad de la información, ofreciéndoles nuevas oportunidades de apertura al mundo; fomentar la generalización de prácticas pedagógicas multimedia y la creación de una masa crítica de usuarios, productos y servicios multimedia educativos; y reforzar la dimensión europea de la educación y la formación gracias a los instrumentos de la sociedad de la información, valorando las diversidades culturales y lingüísticas» (Com. de la Comisión, de 2 de octubre de 1996). Cabe destacar, inserta en este plan de acción, la iniciativa *Netd@ys Europe* cuyo propósito es el de «promover la utilización de los nuevos medios de comunicación en la educación y la cultura». *Netd@ys Europe* representa la suma de los proyectos individuales que se presentan durante la «Semana *Netd@ys*», que ha tenido lugar todos los meses de noviembre de 1997 a 2005, donde se prioriza el contenido pedagógico antes que la tecnología. En cuanto a la temática, la Comisión Europea define los temas cada año que estarían englobados en los siguientes: ciudadanía, diversidad e identidad cultural europea, la igualdad de oportunidades, la educación y la formación para una mejor utilización de los medios, y fuera de Europa, con especial hincapié en los países de la Europa Central y Oriental y la participación activa de Australia, Brasil, Canadá e Israel. Esta iniciativa está abierta a toda organización que se inscriba en su filosofía y objetivos, y a pesar de dirigirse a cualquier persona, prioriza a los jóvenes de entre 15 y 25 años.

En 1999, tuvo lugar La Conferencia organizada en Viena *Educating for the Media and the Digital Age*, que se articuló en torno a tres ejes:

- *Media Education – Why?* Trata de ofrecer razones sobre la necesidad de la integración en medios en educación formal.
- *Media Education – How?* Muestra la variedad multicolor de buenas prácticas de los países participantes.
- *Media Education - Strategies for the future?* Abre nuevas perspectivas para el siguiente siglo.

Por estos años, Internet ha entrado en el escenario mediático y hay que tomarlo en consideración, se ha producido el cambio hacia lo digital y habrá que reconducir los principios.

En esta línea, la Unión Europea comienza a desarrollar, por un lado, varias estrategias para conseguir un Internet más seguro a través del Programa *Safer Internet*. Cada una de estas estrategias abarca varios años y los niveles nacionales y europeo; y entre sus principales objetivos se encuentran la promoción del uso seguro de Internet y de otras tecnologías de la comunicación, sobre todo para los niños y los jóvenes; la educación de los usuarios, especialmente los niños, padres, cuidadores, profesores y educadores en este sentido; y la lucha contra los contenidos ilícitos y los comportamientos nocivos en línea.

Por otro lado, avanza en el desarrollo de infraestructuras y alfabetización asumiendo, en el Concilio de Lisboa 2000, varios compromisos a corto plazo referentes a las tecnologías e Internet. De una parte, que antes de acabar el año 2001 todos los colegios tuvieran acceso a Internet y recursos multimedia, y de otra, todos los profesores deberían estar capacitados para utilizar Internet y equipos multimedia antes de finalizar 2002. Este hecho, que las tecnologías lleguen a las aulas, demanda nuevas acciones tales como «desarrollar capacidades específicas para el buen uso de las TIC: selección, análisis y posterior transformación de la información en conocimientos y capacidades» (Informe del Consejo, de 14 de febrero de 2001, p. 10).

Para reformar los procesos de aprendizaje relacionados con las tecnologías multimedia e Internet, la Comisión Europea adopta en mayo de 2000 la iniciativa «*eLearning* – concebir la educación del futuro». Esta iniciativa se inscribe en el marco del Plan de acción global *eEurope*, que «tiene por objeto permitir a Europa explotar sus puntos fuertes y superar los obstáculos a una mayor integración y una utilización de las tecnologías digitales».

El plan *eLearning* 2001-2004, centra sus acciones en infraestructuras, formación, servicios, contenidos y cooperación. En lo que se refiere a las competencias, señala la importancia de disponer de competencias técnicas, intelectuales y sociales que van más allá de una cultura digital. Y sitúa dentro de las «nuevas competencias básicas» para el aprendizaje a lo largo de la vida, el uso crítico y responsable de las nuevas tecnologías.

En el programa *eLearning* que se establece para 2004-2006, se empieza a prestar atención a la alfabetización digital, en relación también con la alfabetización mediática, que «constituye una de las capacidades y competencias esenciales para participar activamente en la sociedad del conocimiento y en la nueva cultura mediática. La alfabetización digital está relacionada con la alfabetización mediática y con las com-

petencias sociales, pues tienen en común objetivos como el de la ciudadanía activa y el uso responsable de las TIC». El fomento de la alfabetización digital será una de las líneas de actuación que guiará al programa.

Entre tanto, más relacionado con los medios de comunicación, se produce un giro hacia la acción, que se desprende de las recomendaciones hechas en el *Seminario de Sevilla sobre Educación en Medios* (2002). Además, del documento de Sevilla se deduce que ahora la educación mediática es cuestión de todos, no solo de la escuela, sino también de las autoridades de regulación, de los medios públicos, de la industria, de los padres y de la ciudadanía en general. Que no basta con alarmarse de los efectos nocivos de los medios sino que hay que aprovechar el potencial enriquecedor, para lo que se hace necesaria una alfabetización en medios (Pérez-Tornero, 2007, pp. 131-132)

Un paso fundamental, llevado a cabo por el Parlamento y la Comisión europeos, fue la constitución en 2006 de un «grupo de expertos en alfabetización en medios»[24] y una consulta pública a finales de dicho año que evidencia los niveles de alfabetización mediática en Europa[25], y que culmina con la toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos». Estas acciones continúan hasta nuestros días con un punto importante en la Comunicación «un enfoque europeo sobre alfabetización mediática en el entorno digital» (Com. de la Comisión, de 20 de diciembre de 2007), que añade un nuevo elemento de la política audiovisual europea al enlazar con las disposiciones de la Directiva de servicios de comunicación audiovisual (la Comunicación fomentará el estudio de los criterios de evaluación de la alfabetización mediática) y el programa MEDIA 2007 para el desarrollo y la distribución del cine europeo, que subraya la importancia de las iniciativas de alfabetización mediática y educación sobre la imagen para acceder a las obras audiovisuales europeas y aumentar el patrimonio cinematográfico y audiovisual. Dicha Comunicación, además, se centra en tres elementos: la comunicación comercial, con la finalidad de sensibilizar a la audiencia sobre el valor de esa comunicación en la industria mediática y dotarla de herramientas para desarrollar un enfoque crítico; las obras audiovisuales, fomentando la conciencia y el conocimiento de nuestro patrimonio cinematográfico y la importancia de los derechos de propiedad intelectual; y el entorno en línea, en rela-

[24] Este grupo está compuesto por expertos europeos en alfabetización en medios que se reunirán tres veces al año con la finalidad de analizar y definir los objetivos y tendencias de la alfabetización mediática, así como promover buenas prácticas a nivel europeo y proponer acciones en este ámbito. Información disponible en http://goo.gl/17HMVc

[25] Para mejorar la alfabetización mediática en la era digital, la Comisión Europea lanzó una consulta pública que se cerró el 15 de diciembre de 2006, cuyo objetivo era identificar los enfoques existentes de alfabetización en medios y proporcionar una descripción de las tendencias emergentes en toda Europa. El cuestionario y los resultados de la consulta se pueden ver en http://goo.gl/5VGz8S

ción a la dotación de herramientas para evaluar, producir contenidos en línea así como evitar las posibles brechas sociales y tecnológicas.

Al mismo tiempo se lleva a cabo *La Agenda de París* (2007), en la que se hacen *12 recomendaciones* para el desarrollo de los programas de educación mediática en todos los niveles, para la formación de los profesores, la investigación y para la cooperación internacional.

12 RECOMENDACIONES SOBRE EDUCACIÓN MEDIÁTICA
I. Desarrollo de programas integrales de educación en medios en todos los niveles de educación
Recomendación 1: Adoptar una definición inclusiva de la educación mediática
Recomendación 2: Fortalecer los vínculos entre la educación para los medios, la diversidad cultural y el respeto de los derechos humanos
Recomendación 3: Definir las competencias básicas y los sistemas de evaluación
II. La formación del profesorado y la sensibilización de las otras partes interesadas en el ámbito social
Recomendación 4: Integrar la educación sobre los medios de comunicación en la formación inicial de los docentes
Recomendación 5: Desarrollar métodos pedagógicos apropiados y en evolución
Recomendación 6: Movilizar a todas las partes interesadas en el sistema educativo
Recomendación 7: Movilizar a los demás actores de la esfera social
Recomendación 8: Para colocar la educación en medios en el marco del aprendizaje permanente
III. Investigación y redes de difusión
Recomendación 9: Desarrollar la educación en medios y la investigación en la educación superior
Recomendación 10: Crear redes de intercambio
IV. La cooperación internacional en las acciones
Recomendación 11: Organizar y realizar intercambios internacionales visibles
Recomendación 12: Crear conciencia y movilizar a los responsables políticos

Tabla 2.7. Recomendaciones para el desarrollo de los programas de educación mediática (Agenda de París, 2007).

También se inicia el programa Aprendizaje Permanente (*Lifelong Learning*) que recoge todas las iniciativas sobre educación y formación previas, como la formación profesional y el *eLearning* finalizado en 2006. Una de sus cuatro líneas transversales la constituye las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la educación, que además está entre las prioridades de sus cuatro programas verticales (Erasmus, Comenius, Leonardo da Vinci y Grundtvig). El programa Aprendizaje Permanente aboga por las TIC para la innovación. Una innovación centrada en tres aspectos: pedagógico,

tecnológico y organizativo. En el aspecto pedagógico se le da gran importancia a la enseñanza virtual para mejorar las estrategias de aprendizaje, sobre todo las que tienen que ver con la creatividad y la innovación.

A lo largo de estos años se produce un avance desde las preocupaciones por las infraestructuras y el manejo de las tecnologías hasta la utilización de las TIC para crear e innovar. Esto tiene su máxima expresión en el 2009, año que la Comisión Europea ha adoptado como el año europeo de la creatividad y la innovación (www.create2009.-europa.eu).

En 2009, la Comisión presenta la *Recomendación sobre la alfabetización mediática*, en la que se insta a todos los países de la UE y a la industria de los medios de comunicación a incrementar su compromiso en la mejora de la alfabetización mediática, así como se anima a abrir un debate en torno a la inclusión de esta en el plan de estudios obligatorio y como parte de la oferta de competencias clave para el aprendizaje permanente. Con el fin de facilitar este debate, la Comisión crea en 2011 un grupo de expertos centrado en la alfabetización mediática en las escuelas. Dicho grupo lo integran representantes de todos los estados miembros de la UE y los países de la AELC, con el apoyo de expertos independientes que están invitados a presentar buenas prácticas, experiencias y estudios de caso. Y cuyo objetivo no es otro que examinar el lugar actual de la alfabetización mediática en las escuelas de todos los países representados y debatir su posible inclusión en la educación formal.

En marzo de 2011, se firma la Declaración de Braga, en el marco del *Congreso Nacional sobre alfabetización, Medios de Comunicación y Ciudadanía*, celebrado en la Universidad de Minho (Portugal). En ella se incluye la educación para un uso informado y crítico de los medios de comunicación como una parte importante de la educación para la ciudadanía.

Activo aún en la actualidad, se encuentra el proyecto *European Media Literacy Education Study, EMEDUS* (www.emedus.org), que realiza un análisis comparativo de la Educación en Medios en los currículos nacionales de los 27 países de la Unión Europea (UE). Dicho proyecto iniciado en enero de 2012, se extenderá por dos años, orientado a mejorar las recomendaciones de políticas en la educación en el campo de la alfabetización mediática, analizará también los recursos de educación en medios para profesores, y las habilidades y competencias mediáticas y su relevancia.

Finalmente, la Comisión Europea continúa fomentando el intercambio de buenas prácticas, basándose además en las actividades existentes, como MEDIA 2007, la *Media Mundus*, la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales y otras iniciativas. Así como la realización de informes sobre los «niveles de alfabetización mediática» en

cada Estado miembro y el diseño de un marco común de indicadores sobre *Media Literacy* para Europa[26].

2.5. Instrumentos y estudios sobre alfabetización mediática

En paralelo a estas políticas, se están llevando a cabo instrumentos y estudios relacionados con la educación en medios, tanto herramientas, programas, guías, con el objeto de favorecer el desarrollo de la alfabetización mediática mediante la definición de esta, la propuesta de una nueva metodología o la formación del profesorado, como elementos de evaluación necesarios para determinar los aspectos en los que urge más incidir a la hora de lograr personas competentes en comunicación audiovisual.

Entre dichos instrumentos destaca el «Kit de Educación en Medios» de la UNESCO para profesores, estudiantes, padres y profesionales, entre cuyos objetivos está el de ofrecer documentos en forma de manuales que aporten una visión del currículo escolar que integre la educación en medios en todas sus dimensiones: iniciación al lenguaje audiovisual, análisis de contenido, la comprensión de la producción económica de los medios de comunicación, la apropiación de los derechos del público y de protección de la juventud, la conciencia de la autorregulación y la regulación (Frau-Meigs, 2006), para lo cual procura un programa modular unificado de educación mediática.

A este programa le sigue la iniciativa titulada *Teacher Training Curricula For Media and Information Literacy* (Moore, 2008) que trata de integrar la educación en medios de comunicación y la alfabetización informacional en la formación inicial de profesores de los niveles de la escuela secundaria. Se diseñará para todo el mundo la aplicación y adaptación de acuerdo con las necesidades de cada país[27]. Este programa resume la alfabetización en información y medios de comunicación en cinco competencias que denomina las «5Cs»: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, ciudadanía y comunicación intercultural.

En 2011 se publica *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores* (Wilson, Grizzel, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011) un importante recurso para los Estados Miembro en su trabajo continuo por lograr los objetivos de las

[26] El 24 de octubre de 2013 el grupo de expertos sobre alfabetización mediática de la Comisión Europea inició el diseño de un marco común de indicadores sobre *Media Literacy*. Este primer equipo será coordinado directamente por Matteo Zachetti, jefe de la Unidad de Media Literacy de la Comisión Europea, y estará integrado por los siguientes países: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovaquia, España, Holanda, Letonia, Portugal y Rumanía. Se reunirá cada tres meses, aproximadamente, y tratará de difundir sus avances al resto de países miembros. Más información: http://goo.gl/INdN4b

[27] http://goo.gl/vV97YE

distintas declaraciones y conferencias en relación a la AMI. En palabras de Kārkliņš (2011, p. 11) este currículo

> también es pionero por dos razones. Primero, va hacia el futuro, toma en cuenta las tendencias actuales que se dirigen hacia la convergencia de la radio, televisión, Internet, periódicos, libros, archivos digitales y bibliotecas en una sola plataforma – por lo tanto, es la primera vez que se presenta AMI de una manera holística. Segundo, está diseñado específicamente tomando en cuenta a los profesores y está dirigido hacia la integración de un sistema formal de educación para profesores, por lo tanto inicia un proceso catalizador que deberá llegar a millones de personas jóvenes y desarrollar sus capacidades.

Esta publicación se divide en dos partes: La Parte 1 contiene el Currículum AMI y el Marco de Competencias, y desarrolla una visión general de las nociones, fundamentos y temas principales. La Parte 2 incluye, de manera más detallada, los módulos básicos y los opcionales. Asimismo, se dirige principalmente a los profesores de Primaria y Secundaria, por lo que se trata de una herramienta específicamente diseñada para las instituciones que capacitan a profesores.

Por otra parte, cabe destacar los estudios llevados a cabo en Canadá por la organización Media Awareness Network sobre el uso que los jóvenes hacen de Internet[28], o la *Media Literacy Teacher Resource Guide* producida entre la Corporación canadiense de radiodifusión y el instituto Ontario, con el propósito de ayudar a que los estudiantes puedan deconstruir las imágenes y mensajes que reciben a través de los medios de comunicación para así poder evaluar adecuadamente la gran cantidad de información a la que están sometidos constantemente (Di-Croce, 2009).

En este sentido más práctico se pueden encontrar estudios como *Media Education in Action. A Research Study in Six European Country* (Parola & Ranieri, 2010) desarrollado dentro del proyecto europeo On Air, que considera las prácticas educativas como objeto de estudio buscando involucrar a los principales agentes educativos en el desarrollo e implementación de acciones concretas de educación en medios aprovechando así todas las ventajas que la integración de los actuales medios ofrecen a la educación. La parte más pedagógica de esta investigación (Parola & Ranieri, 2013) centró sus esfuerzos en tres fases: 1) La recopilación, análisis y evaluación de prácticas de educación mediática, 2) diseño y desarrollo de materiales didácticos en línea, y 3) probar los materiales didácticos y las prácticas.

[28] Algunos estudios en esta línea son: *Young Canadians in a Wired World – Overview* (2000); *Young Canadians in a Wired World: How Canadian Kids Are Using the Internet* (2001); *Closing the Barn Door: The Effect of Parental Supervision on Canadian Children's Online Privacy* (2008).

En relación con el ámbito de las evaluaciones, merece la pena subrayar la investigación *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (2009), dirigida por el catedrático Pérez-Tornero para la Comisión Europea. El estudio abarca los 27 Estados miembros de la Unión Europea, los Estados miembros EEA (Noruega, Islandia y Liechtenstein), y los objetivos que pretende son:

- Proporcionar un análisis y la mayor parte de criterios apropiados para la evaluación de niveles de alfabetización mediática.
- Aplicar estos criterios a los Estados miembros de la Unión Europea.
- Evaluar los niveles de alfabetización mediática en los Estados miembros.
- Considerar la posibilidad de unir la puesta en práctica de políticas de alfabetización mediática comunes en la Unión Europea.

Se destaca en el estudio la identificación de dos dimensiones dentro de la alfabetización mediática: una derivada de las capacidades individuales para usar los medios y otra fundamentada en el contexto o los factores ambientales, denominadas como *Individual Competences* (competencias individuales) y *Environmental Factors* (factores ambientales).

Posteriormente, *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe* (Comisión Europea, 2011) realiza el seguimiento del anterior estudio y evalúa y recomienda métodos para medir los niveles nacionales de alfabetización de los medios de comunicación. Entre los aspectos relacionados con la medición de la alfabetización mediática, se recomienda la atención a la comprensión crítica y el contexto nacional. En cuanto a la promoción, se realiza una serie de recomendaciones en tres ámbitos. En relación a los Estados miembros, la configuración de paneles nacionales de los grupos de interés, el intercambio de experiencias, la cooperación entre ellos y con la UNESCO y la OCDE, la investigación científica y educativa y la colaboración con la industria mediática. En relación a las políticas educativas, fomentar la integración de las mediciones en la educación de los medios de comunicación, fomentar la promoción de las capacidades creativas y participativas en los sistemas educativos y promover el conocimiento sobre la regulación de los medios. Y finalmente, en relación con la ciudadanía, promover la ciudadanía europea activa y fomentar la alfabetización mediática en el contexto de una ciudadanía activa y en las iniciativas que promuevan la inclusión de los grupos de riesgo.

En 2013, dentro del conjunto de instrumentos desarrollados por la UNESCO y sus asociados para el desarrollo de la alfabetización mediática e informacional (MIL por sus siglas en inglés), se publica Policy and Strategy Guidelines, una herramienta básica que permite formular políticas nacionales en materia de MIL más sostenibles y describen tanto el proceso como el contenido que se tendrá en cuenta, buscando re-

ducir la brecha informacional y mediática. Dicha guía está dividida en dos partes: la primera, Orientación Política de la MIL, está dirigida a los responsables de la toma de decisiones y ofrece un resumen del libro. La segunda parte se divide en varios capítulos bastante detallados donde se abordan los siguientes temas:

- Cómo integrar la MIL como herramienta de desarrollo.
- Marcos conceptuales para las políticas y estrategias para la MIL.
- Modelos de políticas y estrategias de la MIL que todos los países pueden adaptar.

2.6. La competencia mediática en España

En España, en 2010, entra en vigor el nuevo marco legislativo con la Ley General de la Comunicación Audiovisual (7/2010, de 31 de marzo), donde se plantea por primera vez, que «los poderes públicos y los prestadores del servicio de comunicación audiovisual deben contribuir a la alfabetización mediática de los ciudadanos» (art. 6, apart. 4 LGCA 7/2010, de 31 de marzo) y, además, se anuncia la aparición de un nuevo órgano, el Consejo Estatal de Medios Audiovisuales, que habrá de «velar por la promoción de la alfabetización mediática en el ámbito audiovisual con la finalidad de fomentar la adquisición de la máxima competencia mediática por parte de la ciudadanía» (art. 47 LGCA 7/2010, de 31 de marzo). Esta Ley, por tanto, va a establecer un nuevo marco de actuación en la promoción de la alfabetización mediática.

Más allá del ámbito legislativo, la educación en medios, en nuestro país, ha sido objeto de trabajos e investigación desde los años 80. Entre estos estudios merece la pena destacar los realizados por el Consejo Audiovisual de Cataluña (con Victoria Camps al frente de las iniciativas) que desde su fundación ha mostrado preocupación por la educación en medios, como se demuestra en publicaciones como el *Libro Blanco. La educación en el entorno audiovisual* de amplia difusión en todo el territorio español, que señaló algunas líneas para solucionar los déficit del sistema educativo en educación mediática; o el documento sobre la «Competencia en comunicación audiovisual» dirigido por Ferrés (2006) donde se especifican las dimensiones e indicadores que componen la competencia en comunicación audiovisual y que es el punto de partida de un amplio estudio (Ferrés, 2011) que pone de manifiesto el nivel de competencia en medios de la población española.

Además del Consejo Audiovisual de Cataluña, habría que hacer referencia también al *Proyecto Pigmalión* (http://goo.gl/9FMXms), cuyas investigaciones se han centrado en la influencia de los medios en el desarrollo infantil y humano engeneral, culminándose en 2012 con un proyecto de I+D «Análisis de dieta audiovisual y su papel en la construcción de la realidad y el imaginario: elaboración de un sistema de indica-

dores». El Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB (www.gabinetecomunicacionyeducacion.com), dirigido por Pérez-Tornero y constituido en 1994, nace con el objetivo de potenciar la investigación en un campo de confluencia entre dos disciplinas: Comunicación y Educación. Entre sus trabajos encontramos el *Libro Blanco de la Televisión Educativa y Cultural* o el *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* y el ya mencionado proyecto EMEDUS en colaboración con la Comisión Europea; además de la participación y organización de seminarios y congresos sobre alfabetización mediática como el I Congreso Internacional de Comunicación y Educación que se celebró en mayo de 2011 en la Universidad Autónoma de Barcelona.

La asociación andaluza *Comunicar,* junto con su revista homónima, llevan más de dos décadas trabajando en el ámbito de la integración de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual y la necesidad de educar para una interacción crítica e inteligente con dichos medios. En este sentido, subrayamos la publicación en 2009, con el aval de la ONU, UNESCO y Unión Europea, del número 32 de la revista sobre «Políticas de Educación en Medios: aportaciones y desafíos mundiales», supone un hito importante ante la necesidad de una alfabetización mediática que sobrepase las fronteras y que forme parte de las prioridades educativas a nivel global. Anteriormente los números 28 y 30 habían mostrado las perspectivas europea y americana, en esta línea.

En el ámbito académico destacan los impulsos de algunas universidades: el Máster Internacional de Comunicación y Educación en la UAB –con más de 20 años de funcionamiento- algunos cursos de la UNED (Aparici); las asignaturas de Comunicación y educación en los planes de estudio de las Universidades Autónoma –Mar Fontcuberta y Pérez-Tornero- de Barcelona, Sevilla y Pompeu Fabra (Pérez-Tornero, 2010). Más recientemente el Máster Interuniversitario de Comunicación y Educación Audiovisual en la UHU y la UNIA constituye un claro referente en el ámbito de la educomunicación, junto al Programa internacional de excelencia Doctorado en Comunicación, que incluye entre sus líneas la de Educomunicación y alfabetización mediática (Media Literacy). Sin dejar de olvidar otros grupos y asociaciones del ámbito nacional que apuestan de manera clara por el desarrollo y difusión de la educomunicación como: *Drac Magic, Aire, Teleduca, Pé de imaxe, Mitjans, Espiral* y un largo etcétera; así como la tarea pionera llevada a cabo por el Instituto Oficial de Radio Televisión Española, especialmente el programa la Aventura del Saber.

Finalmente, cobra cada vez más relevancia la investigación en el panorama nacional sobre competencia mediática. La Universidad Autónoma de Barcelona, a través del Gabinete de Comunicación y Educación, desarrolla el proyecto *Desarrollo de Indicadores de Alfabetización Mediática Individuales, Corporativos y Ciudadanos*, DINAMIC, subvencionado por el Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental

No Orientada (I+D+I), perteneciente al Ministerio de Ciencia e Innovación. El objetivo principal de la iniciativa es diseñar un sistema de indicadores en materia de alfabetización mediática, aplicable a personas, empresas, corporaciones y colectivos. En cuanto a las aportaciones, DINAMIC permitirá evaluar las capacidades y habilidades de los individuos, tanto en lo que se refiere al uso de las TIC y su potencialidad para resolver problemas, como en la creación de contenidos, entre otros aspectos. Por otra parte, la Universidad de Huelva, la Universidad Pompeu Fabra y la Universidad de Valladolid están inmersas en un proyecto coordinado I+D, titulado *La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales* (www.competenciamediatica.es), que congrega a investigadores de 19 universidades correspondientes a 12 comunidades autónomas del Estado (Andalucía, Cataluña, Castilla-León, Murcia, Canarias, Asturias, La Rioja, Cantabria, Galicia, Madrid, Valencia, Aragón y Navarra). Dicho proyecto cuenta con tres líneas de investigación que analizan sectores específicos: profesionales de la comunicación, enseñanza obligatoria y formadores universitarios tanto de comunicadores como de educadores; con la finalidad de detectar necesidades y carencias para lograr que los ciudadanos españoles sean competentes en comunicación audiovisual en un entorno digital. Para ello, se evalúa (a través de cuestionarios, entrevista, grupo de discusión u observación, según el caso) cada una de las seis dimensiones que configuran la competencia en comunicación audiovisual: el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la producción y programación, la recepción y audiencia y la dimensión estética. De este modo, con los resultados obtenidos, se podrán planificar estrategias globales para la Administración y establecer programas formativos para los diferentes sectores implicados.

2.7. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática

El desarrollo y adquisición de la competencia mediática se inicia con la conceptualización de cuáles son los conocimientos, las habilidades y las actitudes implicados en la misma, para lo cual se hace imprescindible la descripción de unas dimensiones e indicadores que permitan establecer los planteamientos didácticos que servirán de guía a la hora de alcanzar una alfabetización adecuada a los tiempos que corren.

Para elaborar nuestra clasificación de dimensiones e indicadores de la competencia mediática, hemos partido del análisis de distintos documentos (Area, 2008; Celot & Pérez-Tornero, 2009; Churches, 2009; Di Croce, 2009; Ferrés, 2007; Marquès, 2009) sobre competencia audiovisual, mediática o digital, teniendo en cuenta su actualidad y la autoría o respaldo de algún organismo o institución de reconocido prestigio.

2.7.1. Estudio de los distintos documentos

a) Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales.

Los destinatarios son los profesores encargados de la capacitación de sus alumnos en un terreno en el que las tecnologías se han instalado pero no se sabe muy bien qué hacer con ellas para desarrollar la competencia informacional y digital eficazmente.

El término utilizado por Area (2008) es el de «Competencias informacionales y digitales», basándose en la relación que de ambas se hacen en el currículo actual y que además justifica por el hecho de que al «separar ambas alfabetizaciones, como se ha realizado en el pasado, se corre el riesgo de caer en planteamientos simplistas y parcializados». El concepto que subyace bajo dicha etiqueta no es otro que el de que la alfabetización en la cultura digital supone aprender a manejar los aparatos y sus softwares, el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas relacionadas con la obtención, comprensión y elaboración de información y con la comunicación e interacción social a través de las tecnologías. A estos ámbitos formativos se une el cultivo y desarrollo de actitudes y valores que otorguen sentido y significado moral, ideológico y político a las acciones desarrolladas con las tecnologías.

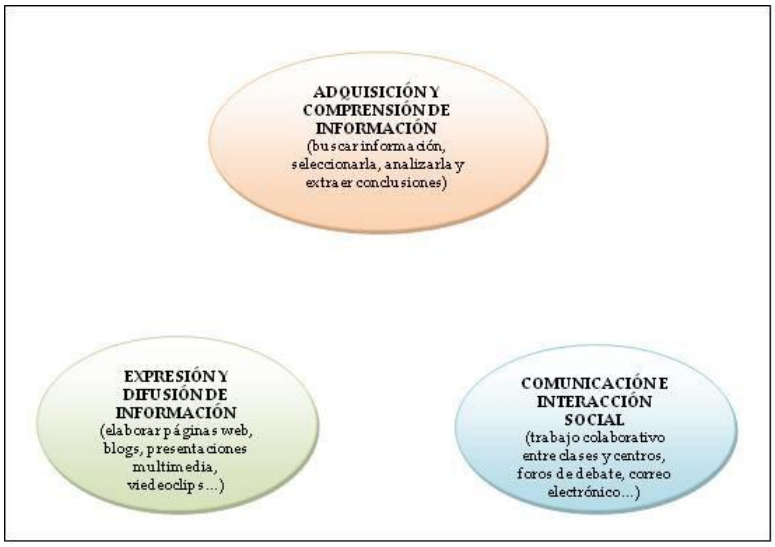


Figura 10. Ámbitos de desarrollo de las competencias informacionales y digitales (Area, 2008).

En relación a las dimensiones, el documento presenta tres ámbitos de desarrollo de las competencias informacionales y digitales, que deberían trabajarse de manera integral: 1) Adquisición y comprensión de información; 2) Expresión y difusión de información y 3) Comunicación e interacción social.

Dichos ámbitos competenciales sirven al autor para clasificar las actividades que puedan favorecer al desarrollo de la alfabetización informacional y digital.

En cuanto a la propuesta didáctica, Area (2008) comienza haciendo una relectura de los principios de la Escuela Nueva y de la teoría alfabetizadora de Freire, para adaptarlos a la práctica educativa apoyada en las TIC. De este modo, señala como objetivos:

- Formar al alumnado para que pueda reconstruir y dar significado a la multitud de informaciones que obtiene extraescolarmente en los múltiples medios de comunicación de la sociedad del siglo XXI y desarrollar las competencias para utilizar de forma inteligente, crítica y ética la información.
- Desarrollar una metodología de enseñanza caracterizada por cuestionar el monopolio del libro de texto como fuente única del conocimiento y estimular en el alumnado la búsqueda de nuevas informaciones a través de variadas fuentes y tecnologías, así como la reflexión y el contraste crítico permanente de los datos.
- Plantear problemas/proyectos de interés y con significación para que los propios alumnos articulen planes de trabajo y desarrollen las acciones necesarias, con las tecnologías, para construir y obtener respuestas satisfactorias a los mismos y de forma que aprendan a expresarse y comunicarse a través de las distintas modalidades y recursos tecnológicos.
- Organizar tareas y actividades que impliquen la utilización de la tecnología por parte de los estudiantes y que demanden el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre los alumnos de la clase y entre otras clases geográficamente distantes.
- Asumir que el papel del docente en el aula debe ser más el de organizador y supervisor de actividades de aprendizaje que los alumnos realizan con tecnologías, que el trasmisor de información elaborada.

Finalmente, hace una sugerencia de actividades didácticas genéricas de uso de las TIC, sin la pretensión de ser una lista exhaustiva ni definitiva, clasificadas según las tres dimensiones anteriormente comentadas:

BÚSQUEDA Y COMPRENSIÓN DE INFORMACIÓN	
Actividad didáctica	**Material y/o recurso digital**
Realizar búsqueda temáticas sobre un tópico específico	Buscadores y enlaces o links de páginas especializadas temáticamente
Acceder y consultar bases documentales	Portales web especializados
Acceder y consultar enciclopedias, diccionarios y otras obras de referencia	Portales web de consulta (wikipedia, diccionario RAE,...) y enciclopedias en CDROM (Encarta y similares)
Visitar y obtener información de institucio-	Sitios web oficiales de dichas instituciones,

nes, empresas, asociaciones o personas individuales	empresas,...
Realizar webquest, cazas del tesoro y proyectos de búsqueda y análisis de información similares	Webquest
Realizar entrevistas on line a sujetos informantes	Correo electrónico

Tabla 8. Actividades con TIC para la búsqueda y comprensión de información (Area, 2008).

COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL	
Actividad didáctica	**Material y/o recurso digital**
Mantener correspondencia escolar entre aulas	Correo electrónico, foros virtuales
Debates, preguntas o intercambio de mensajes telemáticos	Foro virtual
Desarrollar proyectos colaborativos con otros estudiantes a distancia	Foros, wikis, email, portales web, aulas virtuales y/o software CSCW
Comunicar noticias al alumnado en una aula virtual	Tablón virtual
Envío de trabajos al profesor	Transferencia de ficheros en aulas virtuales o como fichero adjunto en correo electrónico
Tutorización on line entre profesor y alumnado	Mensajes personales a través de correo electrónico

Tabla 9. Actividades con TIC para la comunicación e interacción social (Area, 2008).

PRODUCCIÓN PERSONAL Y DIFUSIÓN PÚBLICA DEL CONOCIMIENTO	
Actividad didáctica	**Material y/o recurso digital**
Redactar trabajos personales y/o cualquier otro tipo de documento	Procesadores de texto
Crear documentos o ficheros multimedia	Software de presentaciones multimedia
Crear una biblioteca con documentos digitales	Listado de enlaces web
Elaborar un texto, un glosario, un diccionario o una enciclopedia de forma colaborativa a través de la red	Wikis
Elaborar un diario de aprendizaje por parte del alumnado	Blog y/o procesador de texto
Elaboración de videoclips y montaje de imágenes	Software de edición imagen y video (Video Editor, Nero, Muvee Now, Photostory...)
Publicar y difundir trabajos propios a través de Internet	Blogs, sitios web personales y/o de portales de una comunidad
Publicar en Internet y compartir ficheros digitales	Sitios web de publicaciones compartidas (YouTube, Flicr, SlideShare, etc.)
Exponer públicamente un trabajo, proyecto o	Pizarra digital, presentación multimedia

contenido	

Tabla 10. Actividades con TIC para la producción personal y difusión pública del conocimiento.

b) Celot, P. (Project Coordinator and editor) y Pérez Tornero, J. M. (Scientific Coordinator) (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels - A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*.

Los destinatarios de este documento son los ciudadanos de los países europeos, en tanto la presente investigación crea un primer marco para la medición de los niveles de alfabetización mediática en dichos países.

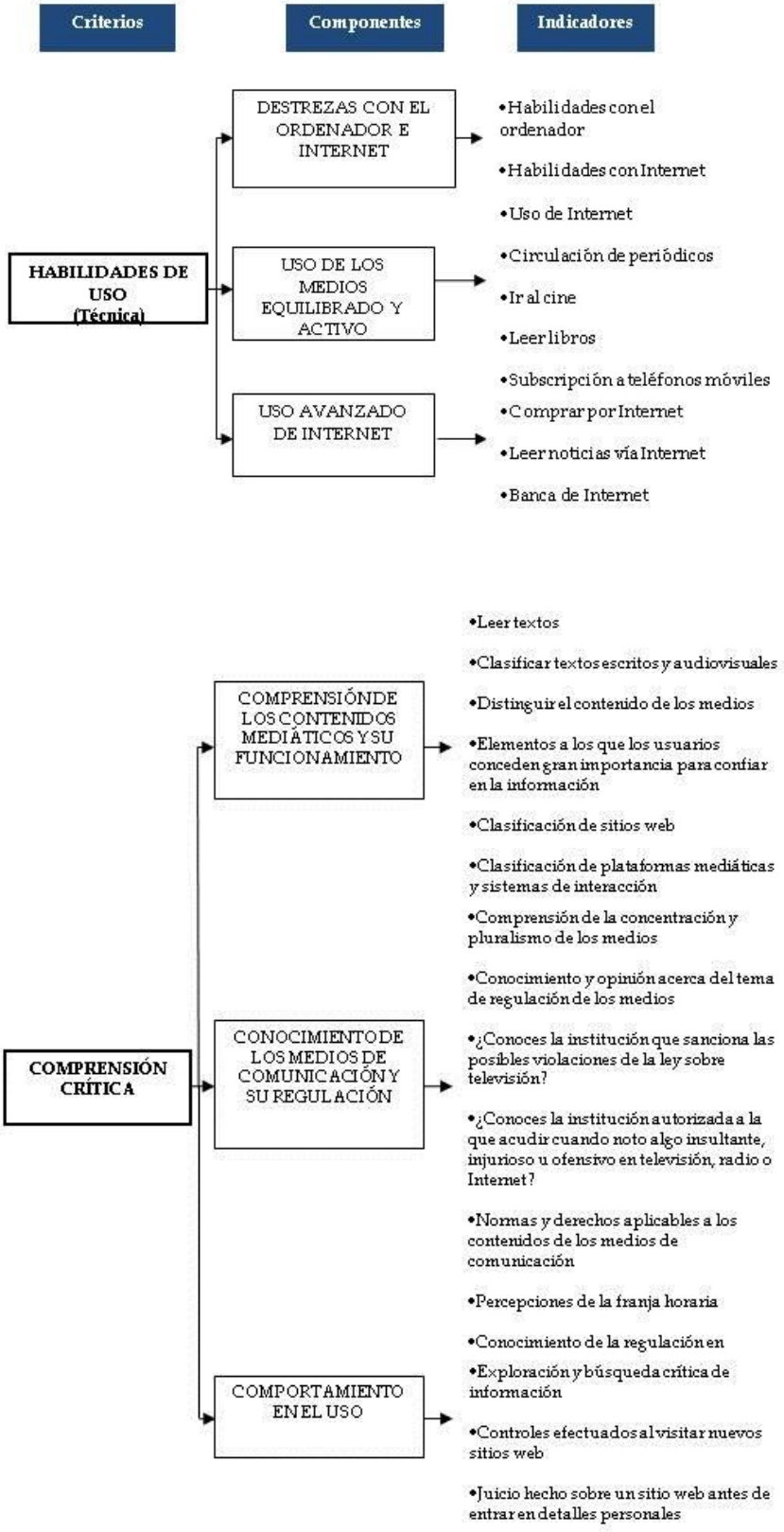
Conforme al concepto utilizado por la Comisión Europea, descrito en la fundamentación de este trabajo, en este documento se atiende a una «alfabetización mediática» (*media literacy*) *«that includes the consideration of all media, traditional (analogue), novel (digital) and their convergence»*.

El estudio identifica dos dimensiones dentro de la alfabetización mediática: una derivada de la capacidad individual de usar los medios, que a su vez se divide en competencias individuales y de carácter social; y otra procedente del análisis contextual o de los «factores del entorno» que intervienen en este campo.

Del mismo modo, cada una de estas dimensiones se distribuye en diferentes criterios. Dentro de los factores contextuales, los criterios «disponibilidad de medios de comunicación» y «contexto» (educativo, regulativo, industrial y civil) y entre los criterios relacionados con la dimensión de las habilidades individuales, «el uso» (como las destrezas técnicas individuales de utilización), la «comprensión crítica» (esto es, la fluidez individual para la comprensión y la interpretación) y las «habilidades comunicativas» (es decir, la capacidad individual para establecer relaciones sociales a través de los medios). La alfabetización mediática es el resultado de un proceso dinámico entre la disponibilidad y el contexto, por una parte, y las habilidades comunicativas, por otra, pasando por la competencia mediática individual.

Este estudio, además, plantea para cada uno de los criterios vistos, una serie de componentes que aparecen desarrollados en distintos indicadores, que servirán para medir el grado de alfabetización mediática de Europa.

Dimensión 1. Competencias individuales



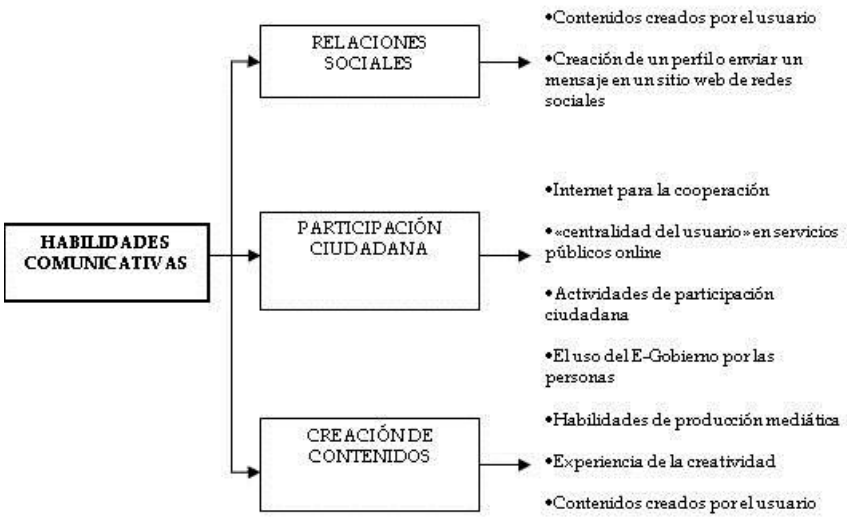
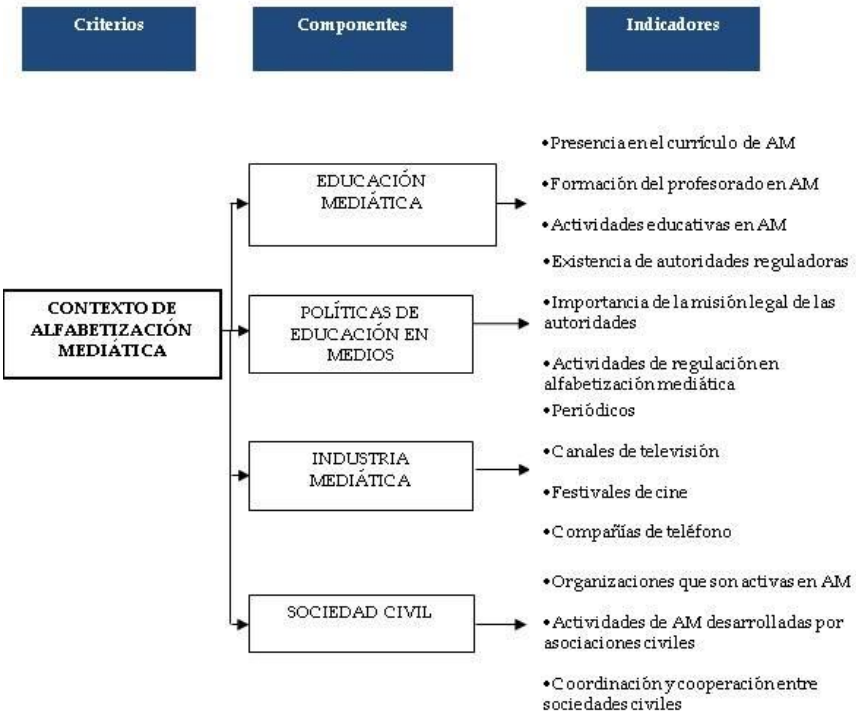


Tabla 11. Criterios, componentes e indicadores de las competencias individuales (Celot & Pérez-Tornero, 2009).

Dimensión 2. Competencias contextuales



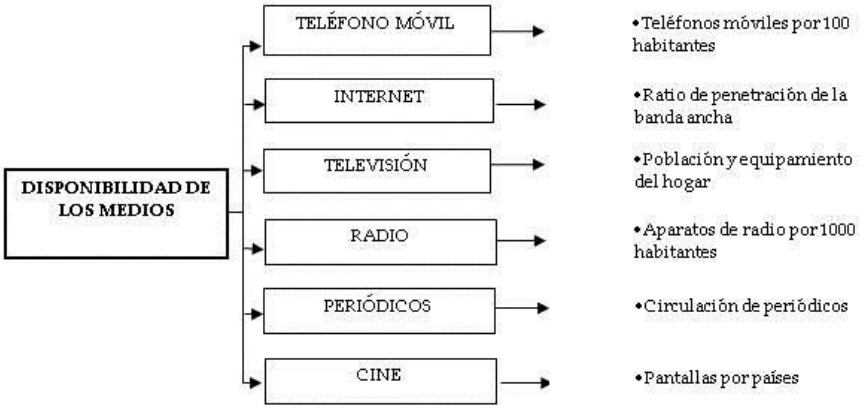


Tabla 12. Criterios, componentes e indicadores de las competencias contextuales (Celot & Pérez-Tornero, 2009).

El documento no hace propuestas didácticas como tales pero, en torno a la educación mediática plantea algunas recomendaciones como:

- Las autoridades deberían introducir en el currículo el desarrollo de la competencia mediática. Como consecuencia, las autoridades educativas deberían implementar la evaluación de la competencia en medios de los estudiantes.
- Las autoridades deberían dedicar recursos a la formación de educadores en alfabetización mediática, y también la promoción de la evaluación de la competencia mediática de educadores.
- Las medidas generales de evaluación y los nuevos sistemas de acreditación en alfabetización mediática son necesarios en todos los niveles.
- La formación profesional y ocupacional debería incluir la educación y formación en medios.

c) Churches, A. (2009). La taxonomía de Bloom para la era digital.

Los principales destinatarios de esta taxonomía son los docentes y los encargados del diseño de capacitaciones, que van a encontrar en esta clasificación una herramienta muy útil para el desarrollo de sus tareas en relación con las exigencias del siglo XXI.

La conceptualización que utiliza el texto está más cercana a lo que hemos definido a lo largo de esta fundamentación como «competencia digital». Aunque parte de una clasificación de los procesos cognitivos referentes al aprendizaje (la Taxonomía de Bloom) los adapta para incorporar las habilidades que intervienen en la competencia digital y que pueden verse a continuación.

Como refleja la figura, la taxonomía digital de Bloom diferencia seis categorías que van en orden ascendente, de inferior a superior (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear) cada una de las cuales está compuesta por distintas habilidades, destacando en color azul los verbos del entorno digital. Incluyéndose, además, la colaboración y comunicación como elementos esenciales del siglo XXI.

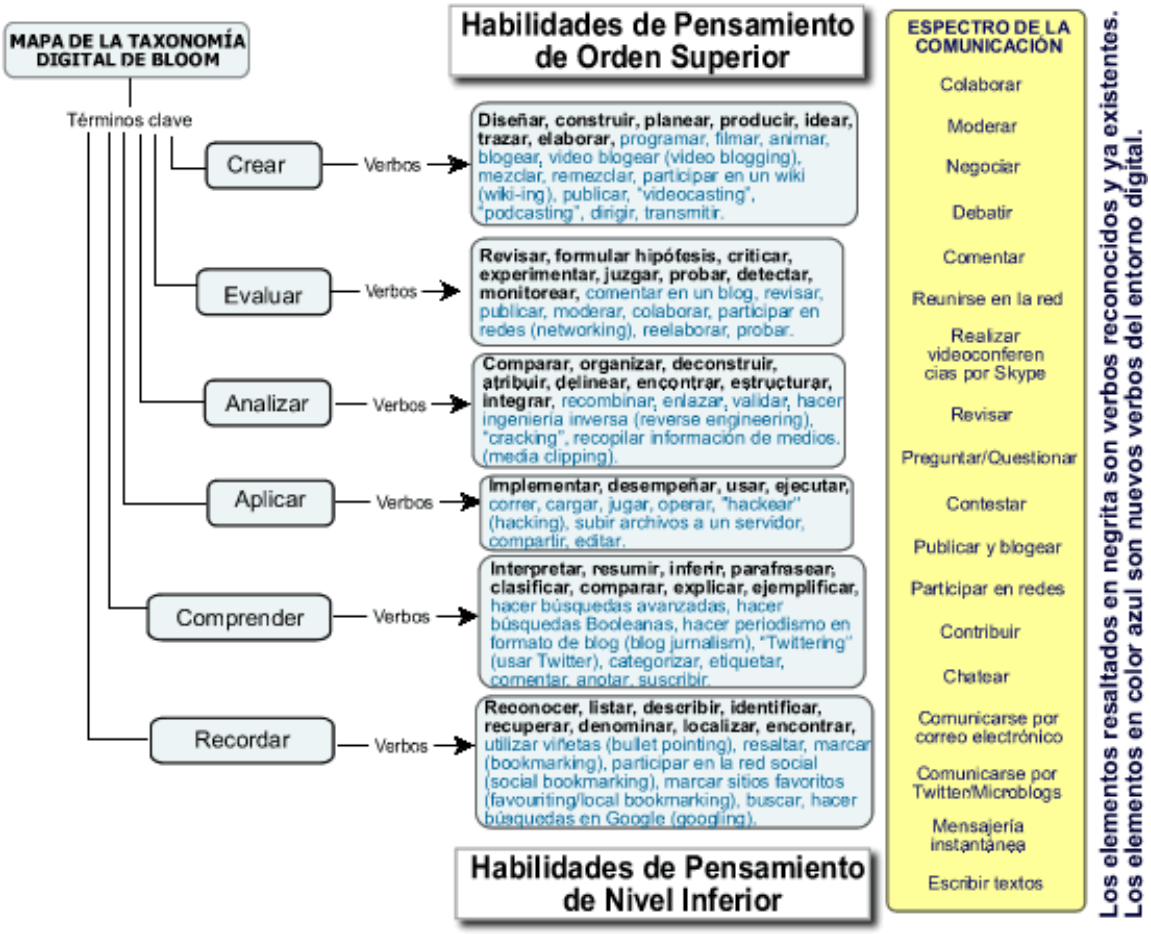


Figura 11. Taxonomía digital de Bloom (Churches, 2009).

En última instancia destacaremos, dentro de las propuestas didácticas, una serie de actividades digitales para cada una de las dimensiones, que presentaremos de manera resumida.

DIMENSIONES	ACTIVIDADES DIGITALES	HERRAMIENTAS
Recordar	Recitar/Narrar/Relatar	Procesador de texto, mapa mental, tarjetas para memorizar (flash cards), herramientas de presentación
	Examen/Prueba	Herramientas en línea, procesador de tex-

		to (local – Word, Staroffice, Open Office
	Tarjetas para memorizar	Objetos de aprendizaje con estándar Scorm
	Definición	Procesador de texto, mapas mentales sencillos, Glosario de Moodle, servicios en línea como Ask.com, pruebas en las que se llenan espacios en blanco
Comprender	Resumir	Procesador de texto, mapas conceptuales, publicar en la Web, autopublicaciones simples
	Explicar	Procesador de texto, mapas conceptuales, publicar en la Web, Wiki
	Mostrar y contar	Procesador de texto, presentaciones en línea o locales, gráficas, herramientas de audio y vídeo
	Hacer Búsquedas avanzadas y Booleanas	Funciones avanzadas de búsqueda (Google, etc.)
Aplicar	Ilustrar	Corel, Inkscape, GIMP, Paint, herramientas en línea, Herramientas para crear dibujos animados…
	Simular	Distribución en planta (floor map), herramientas gráficas, Software Crocodile que simula experimentos de ciencias…
	Ejecutar	Podcast, vodcast, películas, conferencias usando audio y video, voz sobre protocolo IP…
	Jugar	videojuegos de rol multijugador en línea (MMO
Analizar	Mapas que establecen relaciones	Análisis mediante métodos de planeación estratégica (DOFA), gráfico de máximo, minímo e Implicaciones (PMI), Diagramas de Venn, método de las 6 Preguntas…
	Usar bases de datos	Bases de Datos que utilizan MySQL y Microsoft Access, bases de datos planas que utilizan hoja de cálculo…
	Resumir	Procesador de texto, publicar en la Web
	Informar	Procesador de texto, autopublicaciones simples, herramientas de Presentación, publicar páginas Web o entradas en Blogs
Evaluar	Debatir	Procesador de texto, grabar sonido, podcasting o vodcasting, salas de conversación, mensajería Instantánea…
	Participar en paneles	Procesador de texto, salas de conversación, mensajería Instantánea (IM), correo electrónico, paneles de discusión, conferencias por vídeo y telefónicas…
	Investigar	Modelos para resolver problemas de información, Internet, herramientas en línea,

		cámara digital…
	Comentar, revisar, moderar y publicar	Paneles de discusión, Foros, Blog, Wikis, Twitter, discusiones en cadena…
Crear	Producir películas	Movie Maker, Pinnacle Studio, Premier de Adobe, herramientas en línea…
	Narrar historias	Usar el procesador de texto o publicar en la Web (Mixbooks, etc.), presentación, pod-casting, photostory…
	Elaborar publicidad	Autopublicaciones (Desktop Publishing - DTP), Corel Draw, GIMP, Paint.net, Tuxpaint…
	Dibujar	Corel Draw, Paint, GIMP, Paint.net, Tuxpaint, herramientas en línea (Picnick)…

Figura 12. Actividades digitales de la Taxonomía digital de Bloom (Churches, 2009).

Además, en cuanto a los aspectos didácticos se refiere, remarca la importancia de utilizar herramientas que fomenten la colaboración entre los alumnos como wikis, blogs de aulas, herramientas colaborativas para documentos, redes sociales… que ayuden en la enseñanza y el aprendizaje del siglo XXI.

d) Di Croce, D. (2009). *Media Literacy. Teacher Resource Guide*.

Esta guía está destinada a apoyar al profesor en el desarrollo de la alfabetización mediática de los estudiantes, contribuyendo al examen de las sociedades de consumo y las formas en que las personas responden a la información que reciben.

En el documento se utiliza el término de alfabetización mediática (*Media Literacy)* donde convergen los medios de comunicación tradicionales con los medios digitales. Aclaración que aparece al comienzo del texto cuando define *media*:

> Cuando se piensa en los medios de comunicación, por lo general de forma automática se refieren a las formas tradicionales como la televisión, radio y prensa escrita (periódicos). Si bien estas formas de comunicación siguen siendo una parte muy importante de los medios de comunicación, seguramente no completan la definición. En la definición de los medios de comunicación en el siglo 21, también se debe tener en cuenta:
>
> - Internet (incluyendo websites, blogs, podcasts, RSS feeds y redes sociales tales como Facebook)
> - Películas y música
> - Libros (incluyendo e-books), cómics y revistas
> - Publicidad (esto es, vallas publicitarias, productos de marca como camisetas y productos que aparecen en televisión o cine)

- Teléfonos móviles (y sus aplicaciones)
- Videojuegos
- Los espacios físicos (esto es la tienda coca cola) (Di Croce, 2009, p. 3).

En cuanto a las dimensiones señaladas sobre alfabetización mediática, en este documento no aparece clasificación alguna. No obstante, se tienen en cuenta unos conceptos clave sobre medios:

1. Todos los medios son construcciones.
2. Los medios construyen versiones de la realidad.
3. Las audiencias negocian el significado en los medios de comunicación.
4. Los medios de comunicación tienen implicaciones comerciales.
5. Los medios contienen mensajes ideológicos y de valor.
6. Los medios tienen implicaciones sociales y políticas.
7. Forma y contenido están estrechamente relacionados en los medios.
8. Cada medio tiene una forma estética única.

Finalmente, podemos destacar en esta guía las propuestas didácticas presentadas. Se trata de una relación de actividades que parten de algunos vídeos destacados y de textos para reflexionar sobre los distintos temas implicados en los medios de comunicación. E incluye también actividades de producción como la creación de una historia bajo el rol de editor o la deconstrucción de anuncios que facilitan la evaluación de la información trasmitida por los medios.

e) Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores.

Si nos centramos en la primera cuestión del análisis, los destinatarios del documento, este menciona expresamente que

> el producto descriptivo final debería servir posteriormente para contribuir a elaborar los objetivos, procesos y contenidos en comunicación audiovisual que deberían ser desarrollados y adquiridos por el alumnado con carácter general al final de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y servir de base para el desarrollo de posteriores aprendizajes en este campo a lo largo de toda la vida; así como también los contenidos del currículo universitario para la formación de los futuros profesores y futuros profesionales de la comunicación y la información en genera» (Ferrés, 2007, p. 11).

Y si nos atenemos a la investigación impulsada por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) a través de la Universidad Pompeu Fabra que, con el reconocimiento del Ministerio de Educación, se extiende a todo el territorio nacional, se com-

prueba que este documento ha servido de base para diagnosticar las carencias de los ciudadanos en competencia mediática para llevar a cabo posteriores programas formativos[29].

El término que se utiliza en el texto que analizamos es el de «Competencia en Comunicación Audiovisual» entendida como «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. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla» (Ferrés, 2007, p. 10). Más concretamente, dicha competencia «comporta el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con lo que podrían considerarse las seis dimensiones fundamentales de la Comunicación Audiovisual» (Ferrés, 2007, p. 11), que desarrollaremos a continuación.

El trabajo presenta seis dimensiones de la Competencia en Comunicación Audiovisual, entendiéndose cada una en relación con las demás y no como compartimentos estancos. Dentro de cada dimensión se detallan una serie de indicadores en relación con esta, distribuidos en dos ámbitos: el del análisis y el de la expresión. La descripción pormenorizada de las dimensiones junto con sus indicadores se puede consultar en el texto original, no obstante, aquí se resumen los puntos más destacados.

DIMENSIONES

1. **El lenguaje** (conocimiento de los códigos y capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales)
   1.1. Ámbito del análisis
   - Capacidad de analizar y valorar los distintos códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual

   1.2. Ámbito de la expresión
   - Capacidad de elaborar, relacionar e integrar imágenes, sonidos y textos.

2. **La tecnología** (conocimiento teórico y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual)
   2.1. Ámbito del análisis
   - Conocimiento de los principios y las innovaciones tecnológicas en relación con la comunicación audiovisual.

   2.2. Ámbito de la expresión
   - Manejo de equipos de registro visual y sonoro, sistemas de edición y sistemas de captación y modificación digital.

[29] Algunos de los informes de investigación de las distintas Comunidades Autónomas están ya publicados. En Andalucía: *Informe de investigación: El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza.* Grupo Comunicar y Grupo Ágora de la Universidad de Huelva.

3. **Los procesos de producción y programación** (conocimiento de las funciones asignadas a los principales agentes de producción y las fases, y la capacidad para elaborar mensajes audiovisuales)
   3.1. Ámbito del análisis
   - Conocimientos de las diferencias entre medios públicos y privados y entre emisiones en directo y en diferido, así como el conocimiento de las fases que constituyen el proceso de producción y distribución.

   3.2. Ámbito de la expresión
   - Capacidad de detectar los diferentes ámbitos, temas y situaciones no tratados, escasa o deficientemente tratados en los medios de comunicación y otros que aparecen más destacados.

4. **La ideología y los valores** (capacidad de lectura comprensiva y crítica y capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales)
   4.1. Ámbito del análisis
   - Capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales y de distinguir entre la realidad y la representación que los medios ofrecen de ella.

   4.2. Ámbito de la expresión
   - Capacidad de producir mensajes sencillos para trasmitir valores o para criticar los que presentan algunos productos mediáticos.

5. **Recepción y audiencia** (capacidad de reconocerse como audiencia activa y de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción de los mensajes audiovisuales)
   5.1. Ámbito del análisis
   - Capacidad de discernir y asumir las disociaciones que se producen a veces en el espectador entre emotividad y racionalidad.

   5.2. Ámbito de la expresión
   - Conocimiento del poder que comporta estar informados de canales y las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual.

6. **La dimensión estética** (capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el sentido estético y capacidad para relacionarlos con otras formas de manifestación mediática y artística).
   6.1. Ámbito del análisis
   - Capacidad de extraer placer de los aspectos formales y de reconocer una producción que no se adecue a unos mínimos criterios en cuanto a calidad artística.

   6.2. Ámbito de la expresión
   - Capacidad de producir mensajes audiovisuales elementales que sean comprensibles y que aporten una cierta dosis de creatividad, de originalidad y de sensibilidad.

Tabla 13. Dimensiones de la competencia audiovisual (Ferrés, 2007).

En un estudio posterior (Ferrés & Piscitelli, 2012), se plantea una revisión de las dimensiones e indicadores en la que se observan algunas modificaciones derivadas de los cambios actuales en la comunicación audiovisual. De este modo, la dimensión *Recepción y audiencia* pasa a denominarse *Procesos de interacción* dando más importancia a la recepción activa frente a las pantallas. La dimensión de los procesos de *Producción y programación*, incorpora ahora la difusión como un elemento de mayor relevancia frente a los procesos de programación, que siguen ocupando algunos de los indicadores de esta dimensión.

Y finalmente, en cuanto a las propuestas didácticas, no hace ninguna explicitación más que la contribución del producto final a la elaboración de objetivos, procesos y contenidos en comunicación audiovisual como veíamos al comienzo del análisis.

f) Marquès, P. (2009). *Aportaciones sobre el documento puente: Competencia Digital.*

Si consideramos la primera cuestión objeto de análisis, los destinatarios de este documento, como en otros casos, son los docentes involucrados en el desarrollo competencial de los alumnos. La noción utilizada no es otra que la de «Competencia Digital», definida como

> la combinación de conocimientos, habilidades y capacidades, en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales. Esta competencia se expresa en el dominio estratégico de cinco grandes capacidades asociadas respectivamente a las diferentes dimensiones de la competencia digital. Acreditar un dominio en los cinco ámbitos que se proponen a continuación significa ser un competente digital, dominio al que deben aspirar todos los alumnos y promover todos los docentes (Marquès, 2009).

En cuanto a las dimensiones, se distinguen cinco con una propuesta operativa para estas en forma de cinco grandes competencias, divididas a su vez en cinco indicadores cada una.

Las cinco dimensiones de la competencia digital son las siguientes:

1. La dimensión del aprendizaje abarca la transformación de la información en conocimiento y su adquisición.
2. La dimensión informacional abarca la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales.
3. La dimensión comunicativa abarca la comunicación interpersonal y la social.

4. La dimensión de la cultura digital abarca las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital.
5. La dimensión tecnológica abarca la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales.

Estas dimensiones pueden concretarse en cinco capacidades asociadas, relativas a medios y entornos digitales, que a su vez se especifican en cinco indicadores, ampliados por los ítems que aporta Marquès. A modo de ejemplo se señalan algunos de ellos:

DIMENSIONES Y CAPACIDADES

1. **Aprender y generar conocimiento**
   a. Representar y crear conocimiento en diferentes lenguajes específicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro).
   b. Producir conocimientos y publicar información utilizando herramientas de edición digital, localmente o en la red.
2. **Obtener, evaluar y organizar información en formatos digitales**
   a. Usar sistemas informáticos y navegar por Internet para acceder a información, recursos y servicios.
      - Búsqueda y selección de información a través de Internet.
        - Uso básico de los navegadores: navegar por Internet (almacenar, recuperar, e imprimir información).
   b. Utilizar diferentes fuentes y motores de búsqueda según el tipo y el formato de la información: texto, imagen, datos numéricos, mapa, audiovisual y audio.
3. **Comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales**
   a. Comunicarse mediante dispositivos digitales y software específico.
   b. Velar por la calidad y el contenido de la comunicación atendiendo a las necesidades propias y de los demás.
4. **Actuar de forma responsable, segura y cívica**
   a. Gestionar la identidad digital y el grado de privacidad y de seguridad de los datos personales y de la información en Internet.
      - Telegestiones.
        - Conocer las precauciones que se tienen que seguir al hacer telegestiones monetarias, dar o recibir información…
        - Conocer la existencia de sistemas de protección para las telegestiones (firma electrónica, privacidad, encriptación, lugares seguros…).
      - Actitudes generales ante las TIC.
        - Actuar con prudencia en las nuevas tecnologías (procedencia de mensajes, archivos críticos).
   b. Actuar de forma cívica y legal respecto a los derechos de propiedad del software.
5. **Utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales**
   a. Comprender y utilizar con eficacia los dispositivos y sistemas informáticos propios de las TIC.

	b. Utilizar las funciones de navegación en dispositivos informáticos locales y en Internet.

Tabla 14. Dimensiones y capacidades de la competencia digital (Marquès, 2009).

Por último, en cuanto a las posibles propuestas didácticas, cabe señalar que no se hace específicamente ninguna indicación de objetivos, contenidos, metodología... más que la potencial utilización de estas dimensiones e indicadores para elaborar actividades de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la competencia digital.

2.7.2. Relaciones existentes entre las distintas propuestas

Una vez descrito el enfoque y contenido de, de forma individual, de los distintos documentos en relación al desarrollo de la alfabetización mediática y digital, procedemos a mostrar los resultados de manera global atendiendo a las distintas cuestiones planteadas al comienzo del análisis.

a) Destinatarios

La primera cuestión que nos planteamos al iniciar el estudio fue el conocimiento de los destinatarios a los que van dirigidos los distintos documentos. La mayoría de los textos están encaminados a la formación de docentes encargados de la preparación competencial de sus alumnos (Area, 2008; Churches, 2009; Di Croce, 2009; Ferrés, 2007; Marquès, 2009), con la excepción del *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* cuyo objetivo son los países europeos hacia los que se dirige la evaluación de los niveles de alfabetización mediática.

Es importante destacar la ampliación que se hace en el documento de Ferrés (2007) incluyendo como destinatarios a los alumnos de la Enseñanza Obligatoria y a los futuros profesionales de la información y la comunicación.

No obstante, observamos que, a pesar de la diversidad de los textos analizados, se hace especial hincapié en la educación formal, dejando de lado un amplio abanico de la sociedad que sufre igual o en mayor medida la influencia de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación. Esto es, amas de casa, personas mayores, desempleados... que se encuentran igualmente instalados en una sociedad mediatizada y a la vez ajenos a los procesos alfabetizadores como hoy en día los entendemos, generándose así una brecha entre ambos grupos, los formados para enfren-

tarse de manera crítica y autónoma a los medios y los que se acercan a dichos medios sin formación alguna en ese terreno.

b) Conceptualización

En la cuestión terminológica y conceptual, se perciben dos grupos claramente diferenciados, por una parte los que plantean la alfabetización mediática (*Media Literacy*) (Celot & Pérez-Tornero, 2009; Di-Croce, 2009) y hacen un esfuerzo por aunar los medios tradicionales (televisión, radio, prensa...) con las tecnologías en alza; y por otra parte, los que se refieren a la competencia digital (Marqués, 2009) o competencias informacionales y digitales (Area, 2008) que se centran en desarrollar la alfabetización digital centrándose en los contenidos, habilidades y actitudes que se relacionan con la búsqueda, comprensión, comunicación, creación y difusión de la información utilizando las tecnologías.

Además de estos grupos, cabe señalarse el concepto de Competencia en Comunicación Audiovisual (Ferrés, 2007) que sesga la pretendida convergencia de nociones hacia la que se está tendiendo. Sin embargo, a pesar del término utilizado, se incluye entre sus dimensiones la tecnología, aunque centrada en el uso de estas herramientas para contribuir a la mejora de la comunicación audiovisual.

Y por último, destacamos en la propuesta de Churches (2009) la adaptación que hace de las habilidades relacionadas con la «competencia digital» a los procesos cognitivos de aprendizaje de la taxonomía de Bloom, cuya clasificación de orden ascendente en función del desarrollo cognitivo sería interesante adaptar a las dimensiones involucradas en la alfabetización mediática.

c) Dimensiones

En este aspecto existe bastante diversidad entre las distintas propuestas. No obstante, podemos establecer sendas comparaciones entre los documentos que establecen las dimensiones de la alfabetización mediática (Celot & Pérez-Tornero, 2009) o competencia en comunicación audiovisual (Ferrés, 2007) por una parte, y los que presentan las dimensiones de la competencia digital (Area, 2008; Marquès, 2009) por otra.

La principal diferencia entre los primeros estriba en la incorporación de los factores contextuales por parte del texto de Celot y Pérez-Tornero (2009), mientras que en la investigación de Ferrés (2007) solo aparece una dimensión destinada únicamente a los procesos y agentes de producción y programación, asimismo, tampoco se hace mención de la regulación de los medios de comunicación ni de la participación ciudadana, competencias tan demandadas en una sociedad dominada por las pantallas. Cabe señalar, sin embargo, que el estudio de Celot y Pérez Tornero carece, a diferen-

cia del de Ferrés, de la atención a las disociaciones entre emoción y razón que generan las imágenes y que desde los descubrimientos de la neurociencia (Damasio, 1996; 2005) se puede considerar uno de los aspectos más importantes y menos atendidos por la educación en medios.

Si nos centramos en los indicadores, la enunciación que se hace en el *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* es más funcional y se da una mayor integración de criterios relacionados con la tradicional competencia digital, algo que, como ya hemos señalado en el apartado de conceptualización, no aparece en *La propuesta articulada de dimensiones e indicadores de la competencia en comunicación audiovisual*.

Parece que el consenso es mayor cuando se habla de competencia digital. De este modo, podríamos incluir las tres dimensiones que señala Area (2008), adquisición y comprensión de información, comunicación e interacción social y expresión y difusión de información, dentro de las tres primeras dimensiones que contempla Marquès (2009), aprendizaje, informacional y comunicativa. Aportando este último, una dimensión de cultura digital que abarcaría las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital, como vimos en el estudio de las propuestas, y una dimensión sobre la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales, completando así las cinco que propone.

d) Propuestas didácticas

Solo la mitad de los documentos analizados ofrecen propuestas didácticas. De estos, tanto el de Area (2008) como el de Churches (2009), plantean actividades generales adscritas a las diferentes dimensiones o categorías propuestas, así como los materiales y/o recursos en el primer caso y herramientas digitales en el segundo, que se pueden utilizar para llevar a cabo dichas actuaciones. Esta generalidad de la que hablamos se hace más evidente en *La taxonomía de Bloom para la era digital*, con actividades como recitar, definir, ejecutar, jugar…sin más concreción didáctica.

Destacamos, por tanto, las actividades propuestas por la *Guía de alfabetización mediática*, que podríamos describir como tareas orientadas al desarrollo de competencias, compuestas por la competencia que se va a adquirir (*Media Literacy*), el contexto en el que se va a aplicar, los conocimientos previos y los tipos de preguntas, recursos… Concretamente, cada actividad se divide en tres pasos:

1) Antes de la actividad, donde se proponen discusiones o debates sobre los aspectos más relevantes.
2) La actividad en sí, en la que se explican las acciones que se van a llevar a cabo, y en algunos casos se especifican materiales, roles de los alumnos y del profesor…
3) Después de la actividad, donde se reflexiona y debate sobre lo más destacado.

Finalmente, no queda más que hacer hincapié en la importancia de una tarea bien planificada como un elemento clave en la consecución de personas alfabetizadas para el siglo XXI y, como se ha puesto de manifiesto, un aspecto desatendido por los diferentes documentos.

2.7.3. Propuesta de dimensiones e indicadores

Tras la revisión de documentos, consideramos el establecimiento de diez dimensiones involucradas en la competencia mediática. Dichas dimensiones, siguiendo los planteamientos de Celot y Pérez-Tornero (2009) y de la Taxonomía de Bloom, van a estar organizadas piramidalmente, en tanto que las dimensiones que aparecen en la base de la pirámide son necesarias para el desarrollo de las que se encuentran en el punto más alto, y que van de abajo a arriba, desde el ámbito del conocimiento al de la expresión, pasando por la comprensión. Gráficamente:

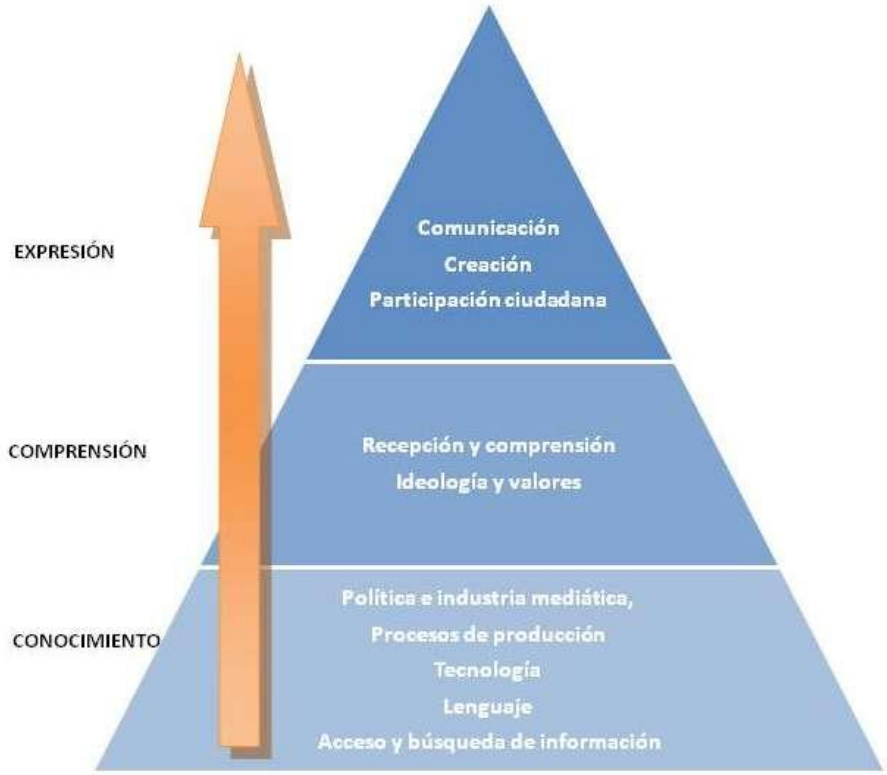


Figura 13. Ámbitos y dimensiones de la competencia mediática (elaboración propia).

Cada una de las dimensiones se sistematiza con la descripción de una serie de indicadores, cuyo objeto es sintetizar y delimitar el concepto de la propia dimensión, además de ser el punto de partida para un planteamiento didáctico. En nuestro caso, la clasificación que hacemos no pretende ser única ni exhaustiva, sino que está abierta

a cambios y ampliaciones que aporten mayor rigurosidad al instrumento que vamos a diseñar en la presente investigación. Dicho instrumento se construirá sobre la base teórica que aquí se plantea en relación con las dimensiones y los indicadores sistematizados tras el análisis.

a) CONOCIMIENTO

1. Acceso y búsqueda de información

La generalización de Internet ha traído consigo una sobreabundancia informativa generada no solo por empresas de la comunicación o emisores formados para tal fin, sino que cualquier persona conectada con unos conocimientos mínimos puede producir y publicar información, lo que genera una gran cantidad de contenido irrelevante, sin selección, ni calidad. De ahí, la importancia que tiene en la época actual desarrollar en los ciudadanos habilidades de búsqueda, gestión, evaluación... de la información que sobrepasen el método ensayo-error que guía a las personas en su uso cotidiano.

Aunque esta dimensión ha estado tradicionalmente relegada a la competencia digital exclusivamente, debe considerarse también su importancia cuando la televisión digital ha multiplicado los canales, no tanto la oferta, y los periódicos, revistas... han tenido un crecimiento exponencial con Internet. Con lo cual también habrá que tener en cuenta el acceso y las diferencias en la información de las distintas fuentes, así como los procesos de lectura que se generan en estos contextos y ante estos textos.

Indicadores:

- Conocimiento de los procesos de búsqueda, que implica la definición de unos tópicos, conectores booleanos... aumentando así la eficacia metodológica y en los resultados.
- Conocimiento de las normas de acceso a contenidos, páginas web, blogs, foros de discusión...
- Capacidad para extraer información de diversas fuentes, adecuada a las distintas situaciones.
- Capacidad para evaluar la fiabilidad y calidad de las fuentes de donde vamos a extraer la información necesaria.
- Capacidad para valorar un sitio web antes de entrar en detalles personales.

2. El lenguaje

La base para entender los mensajes de los medios de comunicación y las distintas informaciones o comunicaciones favorecidas por las tecnologías está en el conocimiento de los distintos códigos implicados y su comprensión (imagen, sonido, texto, hipertexto, iconos…). Esto solo es posible atendiendo además de a la recepción crítica de los diferentes lenguajes, a la creación a través de estos. De ahí la importancia de incorporar esta dimensión y de situarla como una de las primordiales para el desarrollo de la expresión, que sitúa la alfabetización mediática ante un proceso de iniciación y adquisición similar al lectoescritor

De este modo, esta dimensión estudiaría el lenguaje periodístico, publicitario, televisivo y radiofónico, el lenguaje de las redes sociales, los móviles y los videojuegos, estructuras narrativas básicas, etc.

Indicadores:

- Conocimiento de los códigos que intervienen en el lenguaje mediático y su función en los distintos mensajes.
- Capacidad de analizar los mensajes en relación a su estructura narrativa, formato y género.
- Capacidad de combinar los distintos lenguajes y establecer relaciones de complementariedad entre ellos.
- Capacidad de seleccionar los lenguajes más adecuados en función de la situación comunicativa.
- Capacidad para modificar los mensajes mediáticos en relación a los códigos que los componen dándoles un nuevo sentido.

3. Tecnología

Conocer los distintos dispositivos y sistemas informáticos, así como las herramientas que facilitan las TIC y las tecnologías involucradas en la producción y recepción de los mensajes mediáticos, no desde la perspectiva de un experto en informática, pero sí a nivel de usuario y con la finalidad de utilizarlas para la creación y la comunicación, es imprescindible para avanzar en la competencia mediática. Se trata de una dimensión técnica necesaria que en muchos casos no ha sido incluida en las propuestas, quizá porque se consideraba asumida por las personas; y en otros, se ha incorporado como similar a la competencia digital.

Indicadores:

- Conocimiento de los sistemas informáticos y del sistema operativo.

- Comprensión del papel que tienen las tecnologías en el actual entorno mediático.
- Capacidad de manejo de las herramientas necesarias para la llevar a cabo la comunicación mediática.
- Capacidad de utilizar de manera crítica y eficaz las herramientas tecnológicas adecuándolas a las finalidades perseguidas.
- Capacidad de manejar efectivamente las tecnologías para la creación de documentos multimedia.

4. Procesos de producción

Esta dimensión incluye el conocimiento de los procesos de producción y las distintas fases que componen dichos procesos así como los de programación, en relación con los medios audiovisuales y con las nuevas producciones digitales. Se trata de una dimensión básica para comprender los factores que afectan a los mensajes emitidos, así como a los temas, ámbitos y situaciones tratados en estos.

Indicadores:

- Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción.
- Conocimiento de las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación.
- Conocimientos de las diferencias fundamentales entre las emisiones en directo y en diferido en los distintos medios.

5. Política e industria mediática

El conocimiento de la existencia de los distintos organismos encargados de proteger los intereses de los telespectadores y de promover y velar por que se cumpla la tan demandada libertad de expresión, es uno de los factores clave en la participación activa de los ciudadanos y la corresponsabilidad de estos frente al incumplimiento de los derechos de los usuarios.

Por otra parte, los medios de comunicación son una industria. Y hay que conocer los intereses comerciales e institucionales que entran en juego a la hora de enfrentarse de manera crítica a los distintos mensajes transmitidos por estos.

Indicadores:

- Comprensión de la concentración y pluralismo de medios y de otros proveedores de información.

- Conocimiento de la ética en los medios y capacidad para identificar si ha sido violada.
- Conocimiento y opinión sobre la regulación de los medios e Internet, las normas y derechos aplicables a los contenidos mediáticos.
- Conocimiento de las autoridades reguladoras de los medios y la misión legal que tienen.
- Conocimiento de los factores que convierten los mensajes mediáticos en productos sometidos a intereses comerciales.

b) COMPRENSIÓN

6. Ideología y valores

Ser capaces de comprender críticamente la información transmitida por los distintos medios es una facultad imprescindible en una sociedad *sobreinformada*, por ello es importante poder descifrar los ideales y los valores que comportan todos los mensajes, así como distinguir entre la realidad y la representación que los medios ofrecen de ella. Además, las TIC favorecen la anonimia y la ocultación de autores y responsables, de ahí el valor de juzgar la fiabilidad de las páginas y de los lugares que se visitan o a los que se pretende dar informaciones personales.

Indicadores:

- Capacidad de estimar la objetividad y fiabilidad de las informaciones procedentes de los distintos medios.
- Capacidad de detectar los intereses y valores que subyacen en determinados mensajes.
- Capacidad de distinguir entre la realidad y la representación que los medios ofrecen de ella.
- Capacidad para identificar los estereotipos que aparecen en los mensajes mediáticos y analizar sus causas.
- Capacidad crítica en la selección de su propia dieta mediática.

7. Recepción y comprensión

La importancia de esta dimensión estriba en conocer cómo la información, los contenidos, los mensajes de los medios y las tecnologías impactan en la audiencia y el usuario, cómo se busca captar a los usuarios e invitarlos a participar, y qué hacen ellos efectivamente, qué encuentran significativo o placentero (Buckingham, 2008). En definitiva, ser capaces de distinguir cuándo se apela a la emoción, así como los demás

aspectos involucrados en la comprensión de informaciones y mensajes emitidos por los distintos medios.

Indicadores:

- Comprensión de la información procedente de diferentes medios de comunicación y TIC.
- Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad.
- Conocimiento de los aspectos relacionados con la audiencia.
- Capacidad de reconocer por qué nos gustan o nos atraen determinados mensajes.
- Capacidad para diferenciar entre la emoción que provocan algunos mensajes audiovisuales y las valoraciones racionales que se hacen de ellos.

c) EXPRESIÓN

8. Participación ciudadana

La interactividad que facilita las tecnologías demanda personas capaces de ejercer una participación de forma responsable, segura y cívica. Esta participación entraña el conocimiento de las normas y de los organismos a los que dirigir sus quejas y reclamaciones para poder actuar eficazmente ante el incumplimiento de sus derechos. A esto se une el desarrollo de actitudes y comportamientos para el ejercicio de la ciudadanía y la corresponsabilidad social.

Indicadores:

- Capacidad para el ejercicio responsable de la ciudadanía digital.
- Capacidad para construir una ciudadanía más plena mostrando una actitud activa al interaccionar con las pantallas.
- Capacidad de cooperación a través de las herramientas tecnológicas y los medios de comunicación.
- Responsabilidad civico-política para llevar a cabo las acciones correspondientes ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual.
- Participación activa en los servicios públicos online, así como en las actividades para el cambio social y a favor de la democracia.

9. Creación

Con las TIC se alcanzan nuevas formas de producir y crear a través de los medios, y por otro lado, con una especificidad que antes no existía. Desde el tratamiento

de textos a bases de datos, creación de CD, vídeos, páginas web, etc. La producción mediática está, por tanto, en manos de todos. No obstante, se hacen necesarias unas destrezas mínimas de navegación y de conocimiento de los distintos dispositivos y soportes más usuales en cada momento (Gutiérrez-Martín, 2003, p. 95), así como la combinación de los distintos lenguajes. Por ello, esta es una de las dimensiones que se encuentran en la cúspide de la pirámide.

Indicadores:

- Capacidad para crear documentos multimedia adaptándose efectivamente a las características que requiere este tipo de lenguaje.
- Capacidad para elaborar vídeos, montajes de sonidos e imágenes… utilizando adecuadamente los distintos códigos.
- Creación de páginas web, blog, wikis… usando las herramientas tecnológicas disponibles en Internet.
- Capacidad para crear trabajos originales utilizando los medios de comunicación y las TIC.
- Conocimiento de las licencias y normativas para el uso de determinadas contenidos en la elaboración de trabajos personales.
- Capacidad para trabajar de manera colaborativa en la producción de mensajes mediáticos.

10. Comunicación

Las tecnologías e Internet han revolucionado las comunicaciones. Los chat, los foros, el correo electrónico, las videoconferencias, las redes sociales han cambiado nuestra manera de comunicarnos y de relacionarnos. Este cambio implica nuevos códigos y nuevos lenguajes que deberán ser abordados, así como métodos de aprendizaje basados en la colaboración para la construcción compartida del conocimiento. Al mismo tiempo, se hace necesario el conocimiento de las normas de publicación, las características de los distintos sitios donde se llevan a cabo las comunicaciones, de licencias para compartir públicamente informaciones y contenidos, etc.

Indicadores:

- Capacidad para comunicarse eficazmente a través de herramientas sincrónicas y asincrónicas, adecuándose a las características propias de cada una.
- Capacidad para comunicarse y colaborar en la realización de proyectos a distancia utilizando los entornos digitales.
- Conocimientos del concepto de autoría, de las licencias para compartir o usar determinada información y normas que intervienen en la difusión de informaciones.

- Adecuación a las características de publicación de las plataformas, web o medios en los que se vaya a compartir contenidos.
- Actitud responsable y ética en la comunicación o difusión de contenidos.

3. Marco normativo y curricular de la competencia mediática en España

3.1. La competencia mediática en el sistema educativo español

En los años sesenta, en España, cuando la televisión se está consolidando socialmente, empiezan a surgir iniciativas de incorporación de los medios a la educación. La aparición de los cine-clubs y las personas que participaban en ellos, fueron, en muchos casos, los impulsores de la educación mediática. De ahí, que como en otros países (Francia, Canadá, Reino Unido...), los comienzos educativos se centraran en la enseñanza del cine.

La Ley General de Educación, en la década de los setenta, supuso el primer paso para la incorporación de los medios audiovisuales a la escuela, aunque con una vertiente instrumental, como técnicas facilitadoras de la enseñanza. Por esta época, los medios de comunicación van teniendo presencia en otros servicios y movimientos, como es el caso de los movimientos de renovación pedagógica, en cuyos objetivos se encuentra la mejora de la calidad educativa, o el Servicio de Orientación de Actividades Preescolares (Aguaded, 2001). Irrumpen con fuerza también en este periodo, en el ámbito universitario, los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), que hasta la aparición de los Centros de Profesores (CEP), representan el principal foco del uso de los audiovisuales con fines didácticos.

Con la llegada de los años ochenta, se empiezan a producir cambios importantes en el seno del sistema educativo español. En lo que respecta a los medios de comunicación, comienzan a impulsarse planes y programas desde la Administración educativa, optándose, no obstante, por la separación de las actuaciones en función de los medios, en lugar de diseñar un plan de acción integral. Así, encontramos, promovidos por el Ministerio de Educación, el «Programa Atenea» centrado en la integración de la informática y las nuevas tecnologías; el «Programa Mercurio» que pretendía la utilización de los medios audiovisuales con criterio didáctico, en concreto el vídeo; y el «Programa Prensa-Escuela» que fomenta la afición a la lectura y el uso de la prensa escrita en aula. Sin embargo, y a pesar de la diversidad de planes, que además se impulsan desde las distintas Comunidades Autónomas, la educación en medios de comunicación no alcanza la trascendencia deseada por la falta de integración curricular, centrándose únicamente en los propios medios.

En este ámbito, la llegada de la LOGSE, que supone una trasformación radical respecto del modelo educativo anterior, donde los medios empiezan a tener ya un hueco en los programas de enseñanza, no acaba de afianzar en las aulas el estudio de los medios de comunicación. A pesar de las optativas en Secundaria y Bachillerato, la desigual atención en las distintas materias de Infantil y Primaria y la transversalidad en Secundaria dejan a la educación en comunicación como algo «intermitente y disperso» (Gabelas, 2006).

Más allá de la Administración, crece la preocupación por la influencia que están teniendo los medios en la sociedad, de este modo, se generaliza la presencia de movimientos de renovación pedagógica y de asociaciones de profesores y padres que trabajan en la formación de los docentes en este ámbito curricular (Aguaded, 2001). Así, encontramos en este campo la asociación de *Padres y Maestros* de Galicia, el *Grupo Prensa en las Aulas* de Zamora, el *Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación* (desde 1995 *Grupo Comunicar*), etc. Por el contrario, han sido pocos los pasos dados por los medios de comunicación, destacando sobre todo el medio televisivo que a finales de los 80, principios de los 90, pone en marcha el programa de Televisión Educativa *La Aventura del Saber*[30] y algunos programas pioneros de Tele Madrid.

Desde los noventa, cuando el periodo de dotaciones masivas empieza a desaparecer, las instituciones educativas estatales y autonómicas emplean sus esfuerzos y las pocas ayudas económicas, principalmente, en la dotación tecnológica, olvidando, o aparcando, la formación y realización de proyectos en educación mediática.

3.2. La competencia mediática en la legislación educativa

La educación mediática está presente en los currículos de la LOGSE, de 1990, en objetivos y contenidos de diversas áreas, así como en las optativas de «Imagen y expresión» y «Procesos de comunicación» en Educación Secundaria Obligatoria, y «Comunicación audiovisual» en Bachillerato. No obstante, a pesar de que permitían implantar una alfabetización audiovisual en las aulas, la responsabilidad de esto recaía en el interés de profesores y centros, y en bastantes casos, la aplicación de esas asignaturas se centraba en repasos de lengua (Grupo Spectus[31]). La actual Ley, sin embargo, suprimirá estas optativas.

[30] Surgido de un acuerdo entre el MEC y RTVE y dirigido por J. M. Pérez-Tornero

[31] El Grupo Spectus inicia sus actividades pedagógicas, de investigación, de formación y difusión, relacionadas con el mundo del audiovisual, los medios de comunicación y su implicación en la educación en el año 1988. Han realizado y coordinado diferentes seminarios, cursos y grupos de trabajo sobre medios audiovisuales y educación dirigidos a la formación del profesorado. El grupo está formado por los do-

En el marco general, la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) recoge la educación mediática entre los principios pedagógicos de las distintas etapas educativas. De este modo, el texto dice que «En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente [...] a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje...» (Art. 14.3 LOE, 2/2006, de 3 de mayo). Y para Educación Primaria y Secundaria que «Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas» (Art. 19.2; 24.7 y 25.5 LOE, 2/2006, de 3 de mayo). Principios estos que se concretan en los decretos de enseñanzas mínimas que regulan los currículos de las diferentes etapas, a través de los objetivos y contenidos de las distintas áreas y de la definición de las competencias básicas.

En lo que se refiere al tratamiento de la educación mediática desde las distintas áreas, se observa una atención irregular, no apareciendo en todas las materias ni en la misma proporción objetivos, contenidos y criterios de evaluación relacionados con la educación en medios de comunicación y tecnologías. Entre la totalidad de áreas, destacan en Primaria: Educación artística, Lengua y Conocimiento del medio; y en Secundaria: Educación plástica y visual, Informática, Lengua y Ciencias Sociales, en las que la aparición de elementos concernientes a este ámbito es bastante mayor.

Siguiendo las indicaciones europeas, en el Anexo I de los Reales Decretos, tanto de Primaria como de Secundaria, se incluyen ocho competencias que difieren en parte de las aportadas por el Marco de referencia (Recomendación P. E., de 18 de diciembre de 2006), de las cuales, el Tratamiento de la información y competencia digital sería la que más directamente se relaciona con el desarrollo de la educación mediática. Según la define la propia normativa, esta consistiría en «disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse» (RDEP 1513/2006, de 7 de diciembre y RDESO 1631/2006, de 29 de diciembre). Concretamente, el núcleo de la alfabetización mediática lo encontraríamos, siguiendo a Aparici, Campuzano, Ferrés y García-Matilla (2010, p. 20), en «el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que esta suele expresarse», en definitiva, el

centes José Antonio Gabelas, Jaume Samarra, Ricard Saz y José Luis Sesé, profesores de Educación Primaria y Secundaria de Aragón y Cataluña.

dominio de los diferentes lenguajes y soportes y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y la expresión.

El papel que tiene la educación mediática en el currículo, no es ni suficiente, ni comparable con la presencia y la influencia de los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de nuestra vida. Educar en medios sigue siendo una opción voluntaria de centros y de profesores que lo llevan a cabo de forma personal y con referentes pedagógicos poco claros y escasamente estructurados (Grupo Spectus). A esto, se une que el modelo de escuela no ha sufrido muchos cambios desde la revolución industrial. Los programas escolares, el ritmo diario de un aula, la mentalidad del profesor, los tiempos y los espacios del quehacer educativo siguen estando organizados alrededor de una cultura impresa (Gabelas, 2007) de la que cada vez quedan menos ejemplos en la sociedad actual. Se sigue echando en falta una integración efectiva y coherente con los nuevos tiempos que involucre además a las familias, a la sociedad civil, los medios de comunicación y la ciudadanía, como responsables también en una educación mediática imprescindible.

3.2.1. La competencia mediática en el currículo de E.S.O.

La enseñanza obligatoria es la formación básica para la vida. Así, se enuncia como finalidad de esta «lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en él hábitos de estudio y de trabajo; prepararle para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarle para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadano o ciudadana» (LEA 17/2007, de 10 de diciembre de 2007) Por tanto, la enseñanza obligatoria no puede permanecer al margen del progreso y el impacto de los medios y las tecnologías y ha de seguir el cambio y adaptarse a él, procurando capacitar a los estudiantes para la sociedad de hoy y no para aquella que ha dejado de existir, algo que no encontramos habitualmente en la realidad de las aulas.

Si se hace un repaso pormenorizado del currículo de Secundaria, se observa cómo se realiza un tratamiento desigual dentro de los objetivos y contenidos de las distintas áreas. Por una parte, las dimensiones de la competencia mediática se trabajan como objetos de conocimiento y formas de expresión, así en el área de Lengua castellana y Literatura, Música o Educación plástica y visual; y por otro lado, como meros instrumentos para llegar a otros fines, de este modo las encontramos en las materias de Matemáticas.

En relación con los objetivos generales de la etapa, se produce una mención expresa a las tecnologías de la información y la comunicación en el objetivo e) «Des-

arrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente de la información y la comunicación», y de forma indirecta, relacionados con distintos contenidos de la competencia mediática, se incluyen los objetivos a) respeto a los demás, tolerancia, cooperación y solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática; g) desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades; h) comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito...; y l) comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

En cuanto a las competencias básicas que se enumeran en el Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, como ya se ha planteado en el anterior apartado, la más relacionada con la competencia mediática sería el tratamiento de la información y competencia digital, aunque, de una forma más o menos velada, pueden encontrarse aspectos concernientes a la educación en medios en el desarrollo del resto de competencias básicas. De este modo, la competencia en comunicación lingüística se refiere a la «utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta» aspectos imprescindibles para la comunicación mediática y como matiza más adelante, para el refuerzo de habilidades que permiten «buscar, recopilar y procesar información». Aunque no hace referencia expresa a los medios de comunicación o las tecnologías, sí menciona «situaciones comunicativas diversas» y «diferentes contextos sociales y culturales», donde se encontrarían estos.

La competencia matemática quizá sea la que menos relación establezca con la competencia mediática, no obstante, aporta conocimientos necesarios para la interpretación de informaciones y la resolución de problemas en distintas situaciones de la vida cotidiana, la cual, en su mayor parte se encuentra mediatizada.

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico incluye específicamente la necesidad de «demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios» y finaliza con la utilización de «valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico». Mientras que la competencia social y ciudadana supone «comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con

criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas». A pesar de que no se hace una mención explícita de los medios de comunicación y las TIC, estos tienen un papel relevante en la realidad social, y al mismo tiempo, el ejercicio de la ciudadanía y participación activa se integran en la competencia mediática en tanto que forma parte de la vida cívica actual.

La competencia cultural y artística se define como aquella que supone «conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos». En este sentido, considerando los medios y la mutua influencia con el arte y la cultura (el cine, por ejemplo, es considerado como el séptimo arte y muchos carteles publicitarios ya son considerados arte, así los trabajos de Lautrec o Chéret; o más recientemente la inclusión de cineastas o video-artistas en la creación de spot publicitarios), reconocemos la relación existente entre esta competencia y la mediática, de hecho, más adelante se especifica «supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares».

Finalmente, se establece una correspondencia interesante con las competencias que implican más directamente el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal, dado que, por una parte, este aprendizaje autónomo requiere el dominio de aspectos relacionados con la competencia mediática y así se define como «el conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos» aunque no de una manera tan específica como se debería; y por otra, los principios que se concretan forman parte de los pilares de la competencia mediática: «la atención, la comprensión y la expresión lingüística», la transformación de la información en conocimientos, el «trabajo cooperativo» o la «actitud positiva hacia el cambio y la innovación» y «las habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo» que suponen el dominio de la Autonomía e iniciativa personal.

3.2.1.1. La competencia mediática en las diferentes áreas de la E.S.O.

Entre sus objetivos generales se concreta la utilización de fuentes de información y la preparación en el campo de las TIC, dimensiones que se trabajan en todas las áreas; especialmente, el uso de los medios de comunicación y las tecnologías como fuentes de información, en la que el alumnado debe ser capaz de comprender, inter-

pretar y valorar críticamente la información hallada. En cuanto al resto de dimensiones relacionadas con la competencia mediática, aunque se incluyen de manera transversal en las distintas áreas, el tratamiento es parcial y segmentado, dificultando una visión completa y adecuada que desemboque en la adquisición de dicha competencia. Así, se observa que los alumnos se enfrentan a la comunicación en las áreas de Lengua (castellana y extranjera) sin una atención específica a las características propias de las nuevas formas de comunicación que trae consigo el nuevo ecosistema comunicativo. Y los distintos códigos y lenguajes, visual y musical, se trabajan de manera específica en las áreas de Educación plástica y visual y Educación musical, respectivamente. Quedando, finalmente, desatendidos aspectos como la atención a la emoción, a la influencia de los medios y la participación ciudadana, tan importantes para la incorporación efectiva de los jóvenes en la sociedad actual.

De una forma más detallada, especificamos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas materias relacionados con la competencia mediática, y con las distintas dimensiones.

Ciencias de la naturaleza

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS OBJETIVOS DEL ÁREA
4. Obtener información sobre temas científicos, utilizando distintas fuentes, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, y emplearla, valorando su contenido, para fundamentar y orientar trabajos sobre temas científicos. 5. Adoptar actitudes críticas fundamentadas en el conocimiento para analizar, individualmente o en grupo, cuestiones científicas y tecnológicas. 8. Conocer y valorar las interacciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad y el medio ambiente, con atención particular a los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad y la necesidad de búsqueda y aplicación de soluciones, sujetas al principio de precaución, para avanzar hacia un futuro sostenible.

Tabla 15. La competencia mediática en los objetivos de Ciencias de la naturaleza (elaboración propia).

CIENCIAS DE LA NATURALEZA			
Curso	**Bloques/ Contenidos**	**Criterios de evaluación**	**Dimensiones de la competencia mediática**
1º	Bloque 1. Contenidos comunes Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información para seleccionar información sobre el medio natural.		Acceso y obtención de información Comprensión

	Interpretación de datos e informaciones sobre la naturaleza y utilización de dicha información para conocerla.		y recepción
2º	Bloque 1. Contenidos comunes Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información sobre los fenómenos naturales. Interpretación de información de carácter científico y utilización de dicha información para formarse una opinión propia y expresarse adecuadamente.		Acceso y obtención de información Comprensión y recepción Ideología y valores
3º	Bloque 1. Contenidos comunes Búsqueda y selección de información de carácter científico utilizando las tecnologías de la información y comunicación y otras fuentes. Interpretación de información de carácter científico y utilización de dicha información para formarse una opinión propia, expresarse con precisión y argumentar sobre problemas relacionados con la naturaleza.	12. Recopilar información procedente de diversas fuentes documentales acerca de la influencia de las actuaciones humanas sobre los ecosistemas: efectos de la contaminación, desertización, disminución de la capa de ozono, agotamiento de recursos y extinción de especies. Analizar dicha información y argumentar posibles actuaciones para evitar el deterioro del medio ambiente y promover una gestión más racional de los recursos naturales.	Acceso y obtención de información Comprensión y recepción Ideología y valores
4º	Física y química Bloque 1. Contenidos comunes Búsqueda y selección de información de carácter científico utilizando las tecnologías de la información y comunicación y otras fuentes. Interpretación de información de carácter científico y utilización de dicha información para formarse una opinión propia, expresarse con precisión y tomar decisiones sobre problemas relacionados con las ciencias de la naturaleza. Reconocimiento de las relaciones de la física y la química con la tecnología, la sociedad y el medio ambiente, considerando las posibles aplicaciones del estudio realizado y sus		Acceso y obtención de información. Comprensión y recepción. Ideología y valores.

	repercusiones. Biología y geología Bloque 1. Contenidos comunes Búsqueda y selección de información de carácter científico utilizando las tecnologías de la información y comunicación y otras fuentes. Interpretación de información de carácter científico y utilización de dicha información para formarse una opinión propia, expresarse con precisión y tomar decisiones sobre problemas relacionados con las ciencias de la naturaleza. Reconocimiento de las relaciones de la biología y la geología con la tecnología, la sociedad y el medio ambiente, considerando las posibles aplicaciones del estudio realizado y sus repercusiones.		

Tabla 16. La competencia mediática en los contenidos y criterios de evaluación de Ciencias de la naturaleza (elaboración propia).

En esta área, se hace mención de las «tecnologías de la información y la comunicación y otras fuentes», por lo que podríamos incluir algunos medios de comunicación en la búsqueda y selección de informaciones relacionadas con el ámbito científico. Al mismo tiempo, se trabaja también la comprensión de estas informaciones procedentes de las TIC y otras fuentes, y la valoración, análisis y selección para su aplicación posterior.

Ciencias sociales, Geografía e Historia

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS OBJETIVOS DEL ÁREA
9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible. 11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Tabla 17. La competencia mediática en los objetivos de Ciencias sociales (elaboración propia).

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA			
Curso	**Bloques/ Contenidos**	**Criterios de evaluación**	**Dimensiones de la competencia mediática**
1º	Bloque 1. Contenidos comunes Obtención de información de fuentes diversas (icono-gráficas, arqueológicas, escritas, proporcionadas por las tecnologías de la información, etc.) y elaboración escrita de la información obtenida.		Acceso y obtención de información
2º	Bloque 1. Contenidos comunes Búsqueda, obtención y selección de información del entorno, de fuentes escritas, iconográficas, gráficas, audiovisuales y proporcionadas por las tecnologías de la información. Elaboración escrita de la información obtenida. Transformación de información estadística en gráficos.	8. Realizar de forma individual y en grupo, con ayuda del profesor, un trabajo sencillo de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema, utilizando fuentes diversas (observación, prensa, bibliografía, páginas web, etc.), seleccionando la información pertinente, integrándola en un esquema o guión y comunicando los resultados del estudio con corrección y con el vocabulario adecuado.	Acceso y obtención de información Ideología y valores Creación Comunicación
3º	Bloque 1. Contenidos comunes Obtención y procesamiento de información, explicita e implícita, a partir de la percepción de los paisajes geográficos del entorno o de imágenes, de fuentes orales y de documentos visuales, cartográficos y estadísticos, incluidos los proporcionados por las tecnologías de la información y la comunicación. Comunicación oral o escrita de la información obtenida. Realización de debates, análisis de casos o resolución de problemas sobre alguna cuestión de actualidad sirviéndose, entre otras, de las fuentes de información que proporcionan los medios de comunicación, valorando críticamente informaciones distintas sobre un mismo hecho, fundamentando las opiniones, ar-	10. Utilizar fuentes diversas (gráficos, croquis, mapas temáticos, bases de datos, imágenes, fuentes escritas) para obtener, relacionar y procesar información sobre hechos sociales y comunicar las conclusiones de forma organizada e inteligible empleando para ello las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. 11. Utilizar con rigor la información obtenida de fuentes diversas y exponer opiniones razonadas al participar en debates sobre cuestiones de actualidad cercanas a la vida del alumno manifestando actitudes de solidaridad.	Acceso y obtención de información Comprensión y recepción Ideología y valores Creación Comunicación

	gumentando las propuestas, respetando las de los demás y utilizando el vocabulario geográfico adecuado. Realización de trabajos de síntesis o de indagación, utilizando información de fuentes variadas y presentación correcta de los mismos, combinando diferentes formas de expresión, incluidas las posibilidades que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación.		
4º	Bloque 1. Contenidos comunes Búsqueda, selección y obtención de información de fuentes documentales, obtenida según criterios de objetividad y pertinencia, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias. Contraste de informaciones contradictorias y/o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación. Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia. Bloque 3. El mundo actual Cambios en las sociedades actuales. Los nuevos movimientos sociales y culturales. Los medios de comunicación y su influencia.	8. Realizar trabajos individuales y en grupo sobre algún foco de tensión política o social en el mundo actual, indagando sus antecedentes históricos, analizando las causas y planteando posibles desenlaces, utilizando fuentes de información, pertinentes, incluidas algunas que ofrezcan interpretaciones diferentes o complementarias de un mismo hecho.	Acceso y obtención de información. Comprensión y recepción. Ideología y valores. Política e industria mediática.

Tabla 18. La competencia mediática en los contenidos y criterios de evaluación de Ciencias sociales (elaboración propia).

La materia de Ciencias sociales, Geografía e Historia, además de utilizar las herramientas mediáticas como fuentes de información y de hacer hincapié en la comprensión, valoración y análisis de las informaciones obtenidas, usa las posibilidades que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación para la combinación de diferentes formas de expresión y la creación de trabajos de síntesis e indagación, al mismo tiempo que para comunicar las conclusiones y resultados a los que llegan. Por último, cabe destacar en 4º curso los contenidos relacionados con el mundo actual, entre los que se encuentra el conocimiento de los medios de comunicación y su influencia, participando en esta área no como meras herramientas sino también como objetos de conocimiento.

Educación física

EDUCACIÓN FÍSICA			
Curso	**Bloques/ Contenidos**	**Criterios de evaluación**	**Dimensiones de la competencia mediática**
4º	Bloque 1. Condición física y salud Valoración de los efectos negativos de determinados hábitos (fumar, beber, sedentarismo,.) sobre la condición física y la salud. Actitud crítica ante dichos hábitos y frente al tratamiento de determinadas prácticas corporales por los medios de comunicación.	5. Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación.	Ideología y valores

Tabla 19. La competencia mediática en los contenidos y criterios de evaluación de Educación física (elaboración propia).

En esta área, solo aparece un contenido y un criterio de evaluación relacionado con los medios de comunicación que concierne a la dimensión de ideología y valores de la competencia mediática en tanto promueve el análisis y valoración crítica de estereotipos, en relación al deporte y al cuerpo, en los medios de comunicación.

Educación para la ciudadanía[32]

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS OBJETIVOS DEL ÁREA
9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado. 12. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se trasmiten a través de los medios de comunicación.

Tabla 20. La competencia mediática en los objetivos de Educación para la ciudadanía (elaboración propia).

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA			
Curso	**Bloques/ Contenidos**	**Criterios de evaluación**	**Dimensiones de la competencia mediática**

[32] Con la nueva reforma educativa (LOMCE) que ha presentado el Ministro José Ignacio Wert, se eliminaría esta asignatura de los planes de estudio. Ver http://goo.gl/BD23s3

1º a 3º	Bloque 1. Contenidos comunes Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad. Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI Consumo racional y responsable. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.	3. Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global. 6. Identificar los principales servicios públicos que deben garantizar las administraciones, reconocer la contribución de los ciudadanos y ciudadanas en su mantenimiento y mostrar, ante situaciones de la vida cotidiana, actitudes cívicas relativas al cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil y el consumo responsable. 8. Identificar las características de la globalización y el papel que juegan en ella los medios de comunicación, reconocer las relaciones que existen entre la sociedad en la que vive y la vida de las personas de otras partes del mundo.	Comprensión y recepción Ideología y valores Política e industria mediática Participación ciudadana Comunicación
4º	Bloque 1. Contenidos comunes Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad. Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual. La globalización y los problemas del desarrollo. Poder y medios de comunicación.	7. Analizar las causas que provocan los principales problemas sociales del mundo actual, utilizando de forma crítica la información que proporcionan los medios de comunicación e identificar soluciones comprometidas con la defensa de formas de vida más justas.	Comprensión y recepción Ideología y valores

Tabla 21. La competencia mediática en los contenidos y criterios de evaluación de Educación para la ciudadanía (elaboración propia).

Al igual que en el área Ciencias sociales, Geografía e Historia, en esta materia se estudian los medios de comunicación como objetos de conocimiento y así lo demuestran contenidos como «los derechos y deberes de los consumidores, la influencia del mensaje publicitario, nuevas formas de comunicación o poder y medios de comunicación» haciendo referencia a distintas dimensiones como la política e industria me-

diática, la ideología y valores y la comunicación. Asimismo y a diferencia de otras áreas, se presta atención también a la participación ciudadana en un mundo global.

Educación plástica y visual

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS OBJETIVOS DEL ÁREA
1. Observar, percibir, comprender e interpretar de forma crítica las imágenes del entorno natural y cultural, siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales. 3. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros leguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación. 6. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las Tecnologías de la Información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.

Tabla 22. La competencia mediática en los objetivos de Educación plástica y visual (elaboración propia).

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL			
Curso	**Bloques/ Contenidos**	**Criterios de evaluación**	**Dimensiones de la competencia mediática**
1º a 3º	Bloque 1. Observación El lenguaje y la comunicación visual: finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética. La imagen representativa y la imagen simbólica. Explotación de los posibles significados de una imagen según su contexto expresivo y referencial y descripción de los modos expresivos. Valoración de la imagen como medio de expresión. Bloque 2. Experimentación y descubrimiento. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.). Bloque 3. Entorno audiovisual y multimedia Identificación del lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión. Estudio y experimentación a través	3. Diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia. 4. Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones videográficas o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico.	Acceso y obtención de información Lenguaje Tecnología Ideología y valores Creación

	de los procesos, técnicas y procedimientos propios de la fotografía, el vídeo y el cine, para producir mensajes visuales. Experimentación y utilización de recursos informáticos y las tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial. Reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo. Bloque 4. Expresión y creación Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Lectura de imágenes, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales, estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas.		
4º	Bloque 1. Procesos comunes a la creación artística Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en las propias producciones. Interés por la búsqueda de información y constancia en el trabajo. Bloque 3. Artes gráficas y el diseño Sintaxis de los lenguajes visuales del diseño (gráfico, interiorismo, modas…) y la publicidad. Reconocimiento y lectura de imágenes del entorno del diseño y la publicidad. Bloque 4. Imagen y sonido Técnicas de expresión gráfico-plásticas aplicadas a la animación e interactividad. Reconocimiento y lectura de imágenes de vídeo y multimedia.	2. Utilizar recursos informáticos y las tecnologías de la información y la comunicación en el campo de la imagen fotográfica, el diseño gráfico, el dibujo asistido por ordenador y la edición videográfica. 5. Utilizar la sintaxis propia de las formas visuales del diseño y la publicidad para realizar proyectos concretos. 6. Elaborar obras multimedia y producciones videográficas utilizando las técnicas adecuadas al medio. 8. Reconocer y leer imágenes, obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia, etc.).	Acceso y obtención de información Lenguaje Tecnología Ideología y valores Creación

	Sintaxis del lenguaje cinematográfico y videográfico. Aplicación de la imagen animada en formas multimedia.		

Tabla 23. La competencia mediática en los contenidos y criterios de evaluación de Educación pástica y visual (elaboración propia).

En esta área destaca sobre todo la utilización de las tecnologías para la búsqueda de información, el conocimiento, análisis y creación del lenguaje visual, en todos sus contextos, incluyendo los medios de comunicación y los formatos multimediales como se puede comprobar en la revisión realizada de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. En este sentido es importante considerar la atención a «los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia», «la elaboración y participación, activa, en proyectos de creación visual cooperativos», o «reconocer y leer imágenes, obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño», por lo que implica en relación con las dimensiones de Lenguaje, Tecnología y Creación.

Informática

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS OBJETIVOS DEL ÁREA
1. Utilizar los servicios telemáticos adecuados para responder a necesidades relacionadas, entre otros aspectos, con la formación, el ocio, la inserción laboral, la administración, la salud o el comercio, valorando en qué medida cubren dichas necesidades y si lo hacen de forma apropiada. 2. Buscar y seleccionar recursos disponibles en la red para incorporarlos a sus propias producciones, valorando la importancia del respeto de la propiedad intelectual y la conveniencia de recurrir a fuentes que autoricen expresamente su utilización. 3. Conocer y utilizar las herramientas para integrarse en redes sociales, aportando sus competencias al crecimiento de las mismas y adoptando las actitudes de respeto, participación, esfuerzo y colaboración que posibiliten la creación de producciones colectivas. 4. Utilizar periféricos para capturar y digitalizar imágenes, textos y sonidos y manejar las funcionalidades principales de los programas de tratamiento digital de la imagen fija, el sonido y la imagen en movimiento y su integración para crear pequeñas producciones multimedia con finalidad expresiva, comunicativa o ilustrativa. 5. Integrar la información textual, numérica y gráfica para construir y expresar unidades complejas de conocimiento en forma de presentaciones electrónicas, aplicándolas en modo local, para apoyar un discurso, o en modo remoto, como síntesis o guión que facilite la difusión de unidades de conocimiento elaboradas. 6. Integrar la información textual, numérica y gráfica obtenida de cualquier fuente para elaborar contenidos propios y publicarlos en la Web, utilizando medios que posibiliten la interacción (formularios, encuestas, bitácoras, etc.) y formatos que faciliten la inclusión de elementos multimedia decidiendo la forma en la que se ponen a disposición del resto de usua-

rios. 7. Conocer y valorar el sentido y la repercusión social de las diversas alternativas existentes para compartir los contenidos publicados en la web y aplicarlos cuando se difundan las producciones propias. 8. Adoptar las conductas de seguridad activa y pasiva que posibiliten la protección de los datos y del propio individuo en sus interacciones en Internet. 9. Valorar las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación y las repercusiones que supone su uso.

Tabla 24. La competencia mediática en los objetivos de Informática (elaboración propia).

INFORMÁTICA			
Curso	**Bloques/ Contenidos**	**Criterios de evaluación**	**Dimensiones de la competencia mediática**
	Bloque 1. Sistemas operativos y seguridad informática Creación de redes locales: configuración de dispositivos físicos para la interconexión de equipos informáticos. Creación de grupos de usuarios, adjudicación de permisos, y puesta a disposición de contenidos y recursos para su uso en redes locales bajo diferentes sistemas operativos. Seguridad en Internet. El correo masivo y la protección frente a diferentes tipos de programas, documentos o mensajes susceptibles de causar perjuicios. Importancia de la adopción de medidas de seguridad activa y pasiva. Conexiones inalámbricas e intercambios de información entre dispositivos móviles. Bloque 2. Multimedia Adquisición de imagen fija mediante periféricos de entrada. Tratamiento básico de la imagen digital: los formatos básicos y su aplicación, modificación de tamaño de las imágenes y selección de fragmentos, creación de dibujos sencillos, alteración de los parámetros de las fotografías digitales: saturación, luminosidad y brillo.	1. Instalar y configurar aplicaciones y desarrollar técnicas que permitan asegurar sistemas informáticos interconectados. 2. Interconectar dispositivos móviles e inalámbricos o cableados para intercambiar información y datos. 3. Obtener imágenes fotográficas, aplicar técnicas de edición digital a las mismas y diferenciarlas de las imágenes generadas por ordenador. 4. Capturar, editar y montar fragmentos de vídeo con audio. 5. Diseñar y elaborar presentaciones destinadas a apoyar el discurso verbal en la exposición de ideas y proyectos. 6. Desarrollar contenidos para la red aplicando estándares de accesibilidad en la publicación de la información. 7. Participar activamente en redes sociales virtuales como emisores y receptores de información e iniciativas comunes.	Acceso y obtención de información Política e industria mediática Lenguaje Tecnología Comprensión y recepción Ideología y valores Creación Comunicación

	Captura de sonido y vídeo a partir de diferentes fuentes. Edición y montaje de audio y vídeo para la creación de contenidos multimedia. Las redes de intercambio como fuente de recursos multimedia. Necesidad de respetar los derechos que amparan las producciones ajenas. Bloque 3. Publicación y difusión de contenidos Integración y organización de elementos textuales, numéricos, sonoros y gráficos en estructuras hipertextuales. Diseño de presentaciones. Creación y publicación en la Web. Estándares de publicación. Accesibilidad de la información. Bloque 4. Internet y redes sociales La información y la comunicación como fuentes de comprensión y transformación del entorno social: comunidades virtuales y globalización. Actitud positiva hacia las innovaciones en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación y hacia su aplicación para satisfacer necesidades personales y grupales. Acceso a servicios de administración electrónica y comercio electrónico: los intercambios económicos y la seguridad. Acceso a recursos y plataformas de formación a distancia, empleo y salud. La propiedad y la distribución del «software» y la información: «software» libre y «software» privativo, tipos de licencias de uso y distribución. La ingeniería social y la seguridad: estrategias para el reconocimiento del fraude, desarrollo de actitudes de protección activa ante los intentos de fraude. Adquisición de hábitos orientados a la protección de la intimidad y la seguridad personal en la interacción	8. Identificar los modelos de distribución de «software» y contenidos y adoptar actitudes coherentes con los mismos.	

	en entornos virtuales: acceso a servicios de ocio. Canales de distribución de los contenidos multimedia: música, vídeo, radio, TV. Acceso, descarga e intercambio de programas e información. Diferentes modalidades de intercambio.		

Tabla 25. La competencia mediática en los contenidos y criterios de evaluación de Informática (elaboración propia).

Como no podría ser de otro modo, Informática es la materia en la que más dimensiones de la competencia mediática se conjugan dentro de la Educación Secundaria, no obstante, estas son solo aplicables a los contenidos digitales y tecnológicos, dejando de lado todo lo que tiene que ver con los medios de comunicación tradicionales. Sin embargo es importante destacar la superación de un tratamiento meramente instrumental y el interés por aspectos vinculados a una perspectiva crítica y responsable del uso de la tecnología, en lo que concierne a la Política e industria mediática, Comprensión y recepción, Ideología y valores, Creación y Comunicación.

Latín

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS OBJETIVOS DEL ÁREA
8. Conocer los aspectos relevantes de la cultura y la civilización romanas, utilizando diversas fuentes de información y diferentes soportes, para identificar y valorar su pervivencia en nuestro patrimonio cultural, artístico e institucional.

Tabla 26. La competencia mediática en los objetivos de Latín (elaboración propia).

LATÍN			
Curso	**Bloques/ Contenidos**	**Criterios de evaluación**	**Dimensiones de la competencia mediática**
	Bloque 4. Otras vías de transmisión del mundo clásico Las huellas materiales de la romanización. Observación directa e indirecta del patrimonio arqueológico y artístico romano, utilizando diversos recursos, incluidos los que pro-		Acceso y obtención de información

	porcionan las tecnologías de la información y la comunicación.		

Tabla 27. La competencia mediática en los contenidos y criterios de evaluación de Latín (elaboración propia).

En esta área se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación únicamente como recurso para el acceso a fuentes de información.

Lengua castellana y literatura

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS OBJETIVOS DEL ÁREA
7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

Tabla 28. La competencia mediática en los objetivos de Lengua castellana y literatura (elaboración propia).

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA			
Curso	**Bloques/ Contenidos**	**Criterios de evaluación**	**Dimensiones de la competencia mediática**
1º	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar Comprensión de noticias de actualidad próximas a los intereses del alumnado procedentes de los medios de comunicación audiovisual. Exposición de informaciones de actualidad tomadas de los medios de comunicación. Narración oral, a partir de un guión preparado previamente, de hechos relacionados con la experiencia, presentada de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo ideas y valoraciones en relación con lo expuesto, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presenta-	1. Reconocer el propósito y la idea general en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones poco complejas para realizar tareas de aprendizaje. 4. Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. 7. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo un texto literario de los leídos y comentados en el aula o reali-	Acceso y obtención de información Tecnologías Comprensión y recepción Ideología y valores Creación Comunicación

	ción de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de documentales tomados de los medios de comunicación. Bloque 2. Leer y escribir. Comprensión de textos de los medios de comunicación, atendiendo a la estructura del periódico (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales, con especial atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y la información de hechos. Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los de carácter expositivo y explicativo, a las instrucciones para realizar tareas, a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias y webs educativas. Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información y de modelos para la composición escrita. Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente noticias, destinados a un soporte impreso o digital. Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones sencillas, glosarios y conclusiones sobre tareas y aprendizajes efectuados. Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación. Bloque 3. Educación Literaria	zar alguna transformación sencilla en esos textos.	

	Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales. Bloque 4. Conocimiento de la lengua Iniciación al uso de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos.		
2º	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar Comprensión de informaciones de actualidad procedentes de los medios de comunicación audiovisual. Exposición de informaciones tomadas de los medios de comunicación poniendo de relieve diferencias en el modo de presentar los hechos en distintos medios. Presentación de informaciones de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre temas de interés del alumnado, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de los medios de comunicación en informativos y documentales. Bloque 2. Leer y escribir Comprensión de textos de los medios de comunicación, especialmente de información sobre hechos, noticias y crónicas, atendiendo a la estructura del periódico digital (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales. Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los expositivos y explicativos, a las instrucciones para realizar tareas, a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias, y webs educativas. Utilización progresivamente autó-	1. Reconocer, junto al propósito y la idea general, ideas, hechos o datos relevantes en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global y la relevancia de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones para realizar autónomamente tareas de aprendizaje. 3. Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto. 4. Realizar exposiciones orales sencillas sobre temas próximos a su entorno que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. 7. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en el aula o realizar algunas transformaciones en esos textos.	Acceso y obtención de información Tecnologías Comprensión y recepción Ideología y valores Creación Comunicación

	noma de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de información y de modelos para la composición escrita. Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación. Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente crónicas, destinados a un soporte impreso o digital, a audio o a vídeo. Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones y explicaciones sencillas, glosarios e informes de tareas y aprendizajes efectuados. Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. Bloque 3. Educación literaria Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales. Bloque 4. Conocimiento de la lengua Familiarización con el uso del diccionario de sinónimos y del corrector ortográfico de los procesadores de textos.		
3º	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como reportajes y entrevistas emitidos por la radio y la televisión. Exposición de la información tomada de un medio de comunicación acerca de un tema de actualidad, respetando las normas que rigen la interacción oral. Explicaciones orales sencillas de forma ordenada y clara, previamen-	1. Entender instrucciones y normas dadas oralmente; extraer ideas generales e informaciones específicas de reportajes y entrevistas, seguir el desarrollo de presentaciones breves relacionadas con temas académicos y plasmarlo en forma de esquema y resumen. 2. Extraer y contrastar informaciones concretas e identificar el propósito en los textos escritos más usados para	Acceso y obtención de información Tecnologías Comprensión y recepción Ideología y valores Creación Comunicación

	te preparadas, sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés del alumnado, con ayuda medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de los medios de comunicación en informativos, documentales, reportajes o entrevistas. Bloque 2. Leer y escribir Comprensión de textos de los medios de comunicación, reconociendo las diferencias entre información y opinión en crónicas, reportajes y entrevistas. Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información. Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información. Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que suponen cualquier tipo de discriminación. Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como participación en foros, diarios personales, reglamentos o circulares. Composición de textos propios de los medios de comunicación, como reportajes o entrevistas destinados a un soporte escrito o digital, a audio o a vídeo. Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos y explicativos elaborados a partir de la información obte-	actuar como miembros de la sociedad; seguir instrucciones en ámbitos públicos y en procesos de aprendizaje de cierta complejidad; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información. 3. Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto. 4. Realizar explicaciones orales sencillas sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. 7. Mostrar conocimiento de las relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto en que aparecen y los autores más relevantes de la historia de la literatura, realizando un trabajo personal de información y de síntesis o de imitación y recreación, en soporte papel o digital.	

	nida y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos e informes sobre tareas y aprendizajes. Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. Bloque 3. Educación literaria Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales. Bloque 4. Conocimiento de la lengua Uso progresivamente autónomo de diccionarios y de correctores ortográficos de los procesadores de textos.		
4º	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como debates en radio o televisión y opiniones de los oyentes. Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un tema de actualidad contrastando los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, respetando las normas que rigen la interacción oral. Presentaciones orales bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad que admitan diferentes puntos de vista, utilizando el apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. Bloque 2. Leer y escribir. Comprensión de textos escritos: Comprensión de textos de los medios de comunicación atendiendo especialmente a los géneros de opinión, como editoriales o columnas.	1. Extraer las ideas principales y los datos relevantes de presentaciones de una cierta extensión o de conferencias no muy extensas e identificar el propósito, la tesis y los argumentos de declaraciones o de debates públicos en medios de comunicación o en el marco escolar. 2. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados. 3. Exponer, explicar, argumentar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado,	Acceso y obtención de información Tecnologías Comprensión y recepción Ideología y valores Creación Comunicación

	Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios, y otras fuentes de información, incluyendo fragmentos de ensayos. Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información. Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación. Composición de textos escritos: Composición de textos propios de los medios de comunicación como cartas al director y artículos de opinión (editoriales y columnas), destinados a un soporte escrito o digital. Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos elaborados a partir de la información obtenida en diversas fuentes y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos e informes sobre tareas y aprendizajes. Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. Bloque 3. Educación literaria Utilización con cierta autonomía de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales. Bloque 4. Conocimiento de la lengua Uso con cierta autonomía de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos.	organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar de planificar y revisar el texto. 4. Realizar presentaciones orales claras y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. 7. Explicar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen y los autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la actualidad, realizando un trabajo personal de información y de síntesis, exponiendo una valoración personal, o de imitación y recreación, en soporte papel o digital.	

Tabla 29. La competencia mediática en los contenidos y criterios de evaluación de Lengua castellana y literatura (elaboración propia).

Los principales contenidos relacionados con la competencia mediática se encuentran distribuidos principalmente en los dos primeros bloques de la asignatura: Escuchar, hablar y conversar y Leer y escribir, comunicación tanto oral como escrita, y en ellos aparecen especialmente aquellos referentes a la comprensión de informaciones y la composición de textos de los medios de comunicación, al mismo tiempo que se presta atención a los soportes, papel y digital, en la producción de textos académicos y la presentación y exposición de informaciones. Y en cuanto a los otros dos bloques de contenidos, educación literaria y conocimiento de la lengua, en ellos se especifican algunos recursos, bibliotecas virtuales o correctores ortográficos, respectivamente, vinculados con los contenidos generales del área que se trabajan.

Lengua extranjera

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS OBJETIVOS DEL ÁREA
3. Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal. 7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.

Tabla 30. La competencia mediática en los objetivos de Lengua extranjera (elaboración propia).

LENGUA EXTRANJERA			
Curso	**Bloques/ Contenidos**	**Criterios de evaluación**	**Dimensiones de la competencia mediática**
1º	Bloque 2. Leer y escribir Comprensión general e identificación de informaciones específicas en diferentes textos sencillos auténticos y adaptados, en soporte papel y digital, sobre diversos temas adecuados a su edad y relacionados con contenidos de otras materias del currículo. Interés por cuidar la presentación de los textos escritos en soporte papel y digital. Bloque 3. Conocimiento de la lengua. Reflexión sobre el aprendizaje. Uso progresivo de recursos para el	1. Comprender la idea general y las informaciones específicas más relevantes de textos orales, emitidos cara a cara o por medios audiovisuales sobre asuntos cotidianos, si se habla despacio y con claridad. 4. Redactar textos breves en diferentes soportes utilizando las estructuras, las funciones y el léxico adecuados, así como algunos elementos básicos de cohesión, a partir de modelos, y respetando las reglas elementales de orto-	Recepción y comprensión Tecnologías Acceso y obtención de información Creación (criterio de evaluación)

	aprendizaje como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación. Bloque 4. Aspectos socioculturales y consciencia intercultural. Conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y la comunicación. Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales.	grafía y de puntuación. 6. identificar, utilizar y poner ejemplos de algunas estrategias utilizadas para progresar en el aprendizaje. Este criterio pretende evaluar si se utilizan estrategias básicas que favorecen el proceso de aprendizaje como: la capacidad de ir valorando los progresos, la reflexión sobre cómo aprende uno mismo más y mejor, la incorporación y aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje; a utilización de formas diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso correcto del diccionario para identificar la acepción adecuada al contexto; el uso de recursos bibliográficos, informáticos y digitales para recabar información, ampliar o revisar aspectos trabajados en el aula. 7. Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir mensajes a partir de modelos y para establecer relaciones personales, mostrando interés por su uso.	
2º	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar. Obtención de información general y específica de textos orales sobre asuntos cotidianos y predecibles procedentes de diferentes medios de comunicación y con apoyo de elementos verbales y no verbales. Bloque 2. Leer y escribir. Comprensión de la información general y específica en diferentes textos, en soporte papel y digital, auténticos y adaptados, sobre asuntos familiares y relacionados con contenidos de otras materias del currículo.	1. Comprender la idea general e informaciones específicas de textos orales emitidos por un interlocutor, o procedentes de distintos medios de comunicación, sobre temas conocidos. 3. Comprender la información general y la específica de diferentes textos escritos, adaptados y auténticos, de extensión variada, y adecuados a la edad, demostrando la comprensión a través de una actividad específica. A través de este criterio se	Acceso y obtención de información Recepción y comprensión Comunicación Creación Tecnología

	Comunicación personal con hablantes de la lengua extranjera a través de correspondencia postal o utilizando medios informáticos. Interés por la presentación cuidada de los textos escritos, en soporte papel y digital. Bloque 3. Conocimiento de la lengua. Reflexión sobre el aprendizaje. Uso de recursos para el aprendizaje como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación. Bloque 4. Aspectos socioculturales y consciencia intercultural. Conocimiento de acontecimientos culturales diversos de tipo histórico, aspectos geográficos o literarios, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos, Internet y otras tecnologías de la información y la comunicación. Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extrajera, utilizando soporte papel o medios digitales.	evalúa la capacidad para comprender textos escritos de carácter interpersonal como correspondencia, anuncios, folletos diversos, narraciones, artículos de revistas juveniles, páginas Web, letras de canciones, etc., aplicando estrategias de lectura como la interferencia de significados por el contexto, o los conocimientos transferidos de las lenguas que conoce o vinculados a otras materias del currículo. También se evalúa la capacidad para leer textos, en soporte papel o digital, de una cierta extensión, recurriendo al diccionario de forma espontánea cuando resulte difícil la comprensión global del argumento por desconocimiento de alguna palabra clave, y demostrando su comprensión a través de actividades lingüísticas y no lingüísticas. 4. Redactar de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, utilizando estructuras, conectores sencillos y léxico adecuado, cuidando los aspectos formales y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación para que sean comprensibles al lector y presenten una corrección aceptable. 6. identificar, utilizar y explicar oralmente algunas estrategias básicas utilizadas para progresar en el aprendizaje. Este criterio pretende evaluar si se utilizan las estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje: como la capacidad de valorar sus progresos, la reflexión sobre el propio aprendizaje, la utilización de	

		formas diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso correcto del diccionario para identificar la acepción adecuada al contexto; el uso de recursos bibliográficos, informáticos y digitales con el fin de recabar información, ampliar o revisar aspectos trabajados en el aula, la participación en la evaluación del propio aprendizaje, y el uso de algunos mecanismos de autocorrección. 7. Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir textos a partir de modelos y para establecer relaciones personales mostrando interés por su uso.	
3º	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar. Escucha y comprensión de mensajes sencillos emitidos por los medios audiovisuales pronunciados con lentitud y claridad. Bloque 2. Leer y escribir. Comprensión de la información general y específica de textos, en soporte papel y digital, auténticos, sobre temas cotidianos de interés general y relacionados con contenidos de otras materias del currículo. Uso de distintas fuentes, en soporte papel, digital o multimedia, para obtener información con el fin de realizar actividades individuales o en grupos. Comunicación personal con hablantes de la lengua extranjera a través de correspondencia postal o utilizando medios informáticos. Interés por la presentación cuidada de los textos, en soporte papel y digital.	1. Comprender la información general y específica, la idea principal y algunos detalles relevantes de textos orales sobre temas concretos y conocidos, y de mensajes sencillos emitidos con claridad por medios audiovisuales. 4. Redactar de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, cuidando el léxico, las estructuras, y algunos elementos de cohesión y coherencia para marcar la relación entre ideas y hacerlos comprensibles al lector. Identificar, utilizar y explicar oralmente diferentes estrategias utilizadas para progresar en el aprendizaje. Este criterio pretende evaluar si los alumnos y alumnas utilizan las estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje como la valoración de	Acceso y obtención de información Recepción y comprensión Comunicación Creación Tecnología

	Bloque 3. Conocimiento de la lengua. Reflexión sobre el aprendizaje. Organización y uso, cada vez más autónomo, de recursos para el aprendizaje, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación. Bloque 4. Aspectos socio-culturales y consciencia intercultural. Conocimiento de los elementos culturales más significativos de los países donde se habla la lengua extranjera: literatura, arte, música, cine…; obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y la comunicación. Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales.	sus progresos y la reflexión sobre el propio aprendizaje; la utilización de estrategias diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso cada vez más autónomo de diccionarios, recursos bibliográficos, informáticos y digitales; el análisis y la reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce, la utilización consciente de las oportunidades de aprendizaje en el aula y fuera de ella o el uso de mecanismos de auto-corrección. 7. Usar las tecnologías de la información y la comunicación de forma progresivamente autónoma para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico, y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.	
4º	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar. Comprensión general y de los datos más relevantes de programas emitidos por los medios audiovisuales en lenguaje claro y sencillo. Bloque 2. Leer y escribir. Comprensión general y específica de diversos textos, en soporte papel y digital, de interés general o referidos a contenidos de otras materias del currículo. Uso de distintas fuentes, en soporte papel, digital o multimedia, para obtener información con el fin de realizar tareas específicas. Comunicación personal con hablantes de la lengua extranjera a través de correspondencia postal o utili-	1. Comprender la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos en situaciones de comunicación interpersonal o por los medios audiovisuales, sobre temas que no exijan conocimientos especializados. 3. Comprender la información general y específica de diversos textos escritos auténticos y adaptados, y de extensión variada, identificando datos, opiniones, argumentos, informaciones implícitas e intención comunicativa del autor.	Acceso y obtención de información Recepción y comprensión Comunicación Creación Tecnología

	zando medios informáticos. Interés por la presentación cuidada de los textos escritos, en soporte papel y digital. Bloque 3. Conocimiento de la lengua. Reflexión sobre el aprendizaje. Organización y uso, cada vez más autónomo, de recursos para el aprendizaje, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o recursos digitales e informáticos. Bloque 4. Aspectos socio-culturales y consciencia intercultural. Conocimiento de los elementos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación. Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales.	A través de este criterio se apreciará la capacidad para comprender los textos más usuales y útiles de la comunicación escrita, o textos literarios y de divulgación que traten temas relacionados con la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada, aplicando las estrategias adquiridas y progresando en otras nuevas como la realización de inferencias directas. Con este criterio también se evalúa la capacidad para leer de forma autónoma textos de mayor extensión con el fin de consultar o buscar información sobre contenidos diversos, para aprender, o por placer o curiosidad, haciendo uso correcto de diccionarios y de otras fuentes de información en soporte papel o digital. 4. Redactar con cierta autonomía textos diversos con una estructura lógica, utilizando las convenciones básicas propias de cada género, el léxico apropiado al contexto y los elementos necesarios de cohesión y coherencia, de manera que sean fácilmente comprensibles para el lector. Se trata de apreciar la capacidad para comunicarse por escrito de forma ordenada, iniciándose en la producción de textos libres (avisos, correspondencia, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, noticias...), con una estructura adecuada lógica y prestando especial atención a la planificación del proceso de escritura. En todos los escritos, en papel o en soporte digital, se	

		evaluará la progresiva utilización de las convenciones básicas propias de cada género y la presentación clara, limpia y ordenada. 6. Identificar, utilizar y explicar estrategias de aprendizaje utilizadas, poner ejemplos de otras posibles y decidir sobre las más adecuadas al objetivo de aprendizaje. Este criterio pretende evaluar si los alumnos y alumnas utilizan las estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje, como la aplicación autónoma de formas diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso cada vez más autónomo de diccionarios, recursos bibliográficos, informáticos y digitales; el análisis y la reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce; la utilización consciente de las oportunidades de aprendizaje en el aula y fuera de ella; la participación en la evaluación del propio aprendizaje; o el uso de mecanismos de autocorrección. 7. Usar las tecnologías de la información y la comunicación con cierta autonomía para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.	

Tabla 31. La competencia mediática en los contenidos y criterios de evaluación de Lengua extranjera (elaboración propia).

Se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas en la búsqueda de información, la creación de textos escritos y la comunicación con otras personas, pero en ningún caso como contenidos de aprendizaje, no se especifican las características propias que implica el medio en la creación de textos o como nuevas formas de comunicación.

Los medios audiovisuales aún pasan más desapercibidos, solo en el caso de la comprensión de información proveniente de estos medios (nada de capacidad crítica, emoción, participación, reconocimiento como audiencia…).

Matemáticas

COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS OBJETIVOS DEL ÁREA
4. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes. 6. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.

Tabla 32. La competencia mediática en los objetivos de Matemáticas (elaboración propia).

MATEMÁTICAS			
Curso	**Bloques/ Contenidos**	**Criterios de evaluación**	**Dimensiones de la competencia mediática**
1º	Bloque 4. Geometría. Empleo de herramientas informáticas para construir, simular e investigar relaciones entre elementos geométricos.		Tecnologías
3º	Bloque 5. Funciones y gráficas Uso de las tecnologías de la información para el análisis conceptual y reconocimientos de propiedades de funciones y gráficas.		Tecnologías

Tabla 33. La competencia mediática en los contenidos y criterios de evaluación de Matemáticas (elaboración propia).

En esta área aparecen únicamente contenidos referidos a la dimensión tecnológica de la competencia mediática como se puede comprobar en el cuadro precedente.

Música

COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS OBJETIVOS DEL ÁREA
1. Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión. 5. Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos-para el conocimiento y disfrute de la música. 6. Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música. 8. Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.

Tabla 34. La competencia mediática en los objetivos de Música (elaboración propia).

MÚSICA			
Curso	**Bloques/ Contenidos**	**Criterios de evaluación**	**Dimensiones de la competencia mediática**
1º a 3º	Bloque 1. Escucha. Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas para la comprensión de la música escuchada. Bloque 2. Interpretación Utilización de los dispositivos e instrumentos electrónicos disponibles para la interpretación y grabación de piezas y actividades musicales y comentario crítico de las mismas. Bloque 3. Creación Utilización de recursos informáticos y otros dispositivos electrónicos en los procesos de creación musical. Sonorización de representaciones	5. Utilizar con autonomía algunos de los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar y reproducir música y para realizar sencillas producciones audiovisuales.	Tecnologías Creación Acceso y búsqueda de información Recepción y comprensión Ideología y valores

	dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales. Bloque 4. Contextos musicales Utilización de diversas fuentes de información para indagar sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes, conciertos y producciones musicales en vivo o grabadas. El sonido y la música en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación. Valoración de los recursos tecnológicos como instrumentos para el conocimiento y disfrute de la música. La música al servicio de otros lenguajes: corporal, teatral, cinematográfico, radiofónico, publicitario. Análisis de la música utilizada en diferentes tipos de espectáculos y producciones audiovisuales. El consumo de la música en la sociedad actual. Sensibilización y actitud crítica ante el consumo indiscriminado de música y la polución sonora.		
4º	Bloque 1. Audición y referentes musicales. La música como un elemento con una presencia constante en la vida de las personas: la audición de música en la vida cotidiana, en los espectáculos y en los medios audiovisuales. Utilización de distintas fuentes de información para obtener referencias sobre músicas de diferentes épocas y culturas, incluidas las actuales, y sobre la oferta de conciertos y otras manifestaciones musicales en vivo y divulgadas a través de los medios de comunicación. La música en los medios de comunicación. Factores que influyen en las preferencias y las modas musicales.	1. Explicar algunas de las funciones que cumple la música en la vida de las personas y en la sociedad. Con este criterio se pretende evaluar el conocimiento del alumnado acerca del papel de la música en situaciones y contextos diversos: actos de la vida cotidiana, espectáculos, medios de comunicación, etc. 3. Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación a la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas, etc.	Acceso y obtención de la información Lenguaje Política e industria mediática Tecnologías Creación

	La edición, la comercialización y la difusión de la música. Nuevas modalidades de distribución de la música y sus consecuencias para los profesionales de la música y la industria musical. Bloque 3. Música y tecnologías El papel de las tecnologías en la música. Transformación de valores, hábitos, consumo y gusto musical como consecuencia de los avances tecnológicos de las últimas décadas. Utilización de dispositivos electrónicos, recursos de Internet y «software» musical de distintas características para el entrenamiento auditivo, la escucha, la interpretación y la creación musical. Aplicación de diferentes técnicas de grabación, analógica y digital, para registrar las creaciones propias, las interpretaciones realizadas en el contexto del aula y otros mensajes musicales. Análisis de las funciones de la música en distintas producciones audiovisuales: publicidad, televisión, cine, videojuegos, etc. Sonorización de imágenes fijas y en movimiento mediante la selección de músicas preexistentes o la creación de bandas sonoras originales. Valoración crítica de la utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la creación, la interpretación, el registro y la difusión de producciones sonoras y audiovisuales.	4. Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendidas de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos. 6. Explicar los procesos básicos de creación, edición y difusión musical considerando la intervención de distintos profesionales. 7. Elaborar un arreglo para una pieza musical a partir de la transformación de distintos parámetros (timbre, número de voces, forma, etc.) en un fichero MIDI, utilizando un secuenciador o un editor de partituras. 8. Sonorizar una secuencia de imágenes fijas o en movimiento utilizando diferentes recursos informáticos.	

Tabla 35. La competencia mediática en los contenidos y criterios de evaluación de Música (elaboración propia).

En el área de música, por una parte se utilizan las tecnologías como herramientas en la creación de composiciones y para la audición, así como se hace hincapié en el uso de algún recurso tecnológico concreto. Por otra parte, se trata la música como un lenguaje propio dentro de los medios audiovisuales y se trabaja su adecuación en pie-

zas y productos mediáticos. Y finalmente se hace referencia a la industria musical, que forma parte de la industria mediática.

Segunda lengua extranjera

COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS OBJETIVOS DEL ÁREA
Las enseñanzas de una segunda lengua extranjera deben ir dirigidas a alcanzar los objetivos establecidos para la primera, con la necesaria adecuación al nivel de partida de los alumnos en el cuarto curso de la etapa.

Tabla 36. La competencia mediática en los objetivos de Segunda lengua extrajera (elaboración propia).

SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA			
Curso	**Bloques/ Contenidos**	**Criterios de evaluación**	**Dimensiones de la competencia mediática**
En relación con los contenidos, el desarrollo de las habilidades comunicativas en la segunda lengua extranjera supone trabajar las destrezas básicas del mismo modo que con la primera lengua extranjera, en el nivel que corresponda a la situación inicial del alumnado.			

Tabla 37. La competencia mediática en los contenidos y criterios de evaluación de Segunda lengua extranjera (elaboración propia).

Tecnologías

COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS OBJETIVOS DEL ÁREA
1. Abordar con autonomía y creatividad, individualmente y en grupo, problemas tecnológicos trabajando de forma ordenada y metódica para estudiar el problema, recopilar y seleccionar información procedente de distintas fuentes, elaborar la documentación pertinente, concebir, diseñar, planificar y construir objetos o sistemas que resuelvan el problema estudiado y evaluar su idoneidad desde distintos puntos de vista. 3. Analizar los objetos y sistemas técnicos para comprender su funcionamiento, conocer sus elementos y las funciones que realizan, aprender la mejor forma de usarlos y controlarlos y entender las condiciones fundamentales que han intervenido en su diseño y construcción. 4. Expresar y comunicar ideas y soluciones técnicas, así como explorar su viabilidad y alcance utilizando los medios tecnológicos, recursos gráficos, la simbología y el vocabulario adecuados. 5. Adoptar actitudes favorables a la resolución de problemas técnicos, desarrollando interés y curiosidad hacia la actividad tecnológica, analizando y valorando críticamente la investigación y el desarrollo tecnológico y su influencia en la sociedad, en el medio ambiente, en la salud y en el bienestar personal y colectivo. 6. Comprender las funciones de los componentes físicos de un ordenador así como su funcionamiento y formas de conectarlos. Manejar con soltura aplicaciones informáticas que permi-

tan buscar, almacenar, organizar, manipular, recuperar y presentar información, empleando de forma habitual las redes de comunicación. 7. Asumir de forma crítica y activa el avance y la aparición de nuevas tecnologías, incorporándolas al quehacer cotidiano.

Tabla 38. La competencia mediática en los objetivos de Tecnologías (elaboración propia).

TECNOLOGÍAS			
Curso	**Bloques/ Contenidos**	**Criterios de evaluación**	**Dimensiones de la competencia mediática**
1º a 3º	Bloque 1. Proceso de resolución de problemas tecnológicos. Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para la confección, desarrollo, publicación y difusión del proyecto. Bloque 2. Hardware y sistemas operativos. Análisis de los elementos de un ordenador y otros dispositivos electrónicos. Funcionamiento, manejo básico y conexionado de los mismos. Empleo del sistema operativo como interfaz hombre-máquina. Almacenamiento, organización y recuperación de la información en soportes físicos, locales y extraíbles. Bloque 8. Tecnologías de la comunicación. Internet. Internet: conceptos, terminología, estructura y funcionamiento. Herramientas y aplicaciones básicas para la búsqueda, descarga, intercambio y publicación de la información. Actitud crítica y responsable hacia la propiedad y la distribución del «software» y de la información: tipos de licencias de uso y distribución.	3. Identificar y conectar componentes físicos de un ordenador y otros dispositivos electrónicos. Manejar el entorno gráfico de los sistemas operativos como interfaz de comunicación con la máquina. 6. Elaborar, almacenar y recuperar documentos en soporte electrónico que incorporen información textual y gráfica. 10. Acceder a Internet para la utilización de servicios básicos: navegación para la localización de información, correo electrónico, comunicación intergrupal y publicación de información.	Tecnologías Lenguajes Comunicación Acceso y obtención de información.
4º	Bloque 3. Tecnologías de la comunicación. Descripción de los sistemas de comunicación alámbrica e inalámbrica	.	Tecnologías

	y sus principios técnicos, para transmitir sonido, imagen y datos. Utilización de tecnologías de la comunicación de uso cotidiano.		

Tabla 39. La competencia mediática en los contenidos y criterios de evaluación de Tecnologías (elaboración propia).

En esta materia, los contenidos principales como cabría esperar se relacionan con la dimensión de tecnologías de la competencia mediática. Al mismo tiempo, en algunos de ellos también se hace referencia a la búsqueda y comunicación de informaciones como se muestra en el bloque 8: Tecnologías de la comunicación. Internet, más específico de nuestro ámbito de estudio.

3.2.2. La competencia mediática y el área de Lengua castellana y Literatura

Aunque en el análisis de las distintas materias se hace mención también al área de Lengua castellana y Literatura, merece una especial atención por su relación con la competencia mediática.

En la LOE se plantea como objetivo principal de la Lengua castellana y Literatura «el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales». A los tradicionales enfoques de estudio centrados en la gramática les ha sucedido el enfoque comunicativo que ya estaba presente desde los años 90 en los estudios de segundas lenguas, y que centra su atención en el desarrollo del lenguaje como herramienta de comunicación.

Siguiendo las ideas de Hymes (1996, p. 15):

> La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.

Desde entonces, el término se ha ido ampliando con diversas aportaciones hasta llegar a un conjunto de subcompetencias interrelacionadas como en el modelo presentado por Canale (1983):

- La competencia gramatical: Esta competencia está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Se incluyen aquí características y reglas del

lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica.

- La competencia sociolingüística: se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción.
- La competencia discursiva: se refiere al conocimiento de las relaciones entre los diferentes elementos de un mensaje y al dominio de las normas de combinación de dichos elementos de acuerdo con los diferentes tipos de textos.
- La competencia estratégica: se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principalmente: (a) compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real (por ejemplo, la incapacidad momentánea para recordar una idea o una forma gramatical) o la insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y (b) favorecer la efectividad de la comunicación (por ejemplo, hablar de forma lenta y baja deliberadamente con una intención retórica).

El enfoque comunicativo, por tanto, subordina el estudio de los aspectos formales a su uso en la comunicación. Esta concepción de qué es una lengua y cómo se aprende no puede prescindir del acercamiento a la cultura en la que la lengua actúa como vehículo de comunicación (Luzón & Soria, 1999) y mucho menos a todos los aspectos relacionados con los medios de comunicación y las tecnologías que nos rodean y están transformando nuestras maneras de comunicarnos, de ahí que actualmente para el pleno desarrollo de la competencia comunicativa se haga necesaria la integración de la competencia mediática.

Si las metas de la clase de Lengua son, por tanto, las habilidades lingüísticas y comunicativas, como se demuestra en la organización de los contenidos en el Real Decreto 1631/2006 de Educación Secundaria, cuyos dos primeros bloques de contenidos «Escuchar, hablar y conversar» y «Leer y escribir» se construyen en torno a las cuatro habilidades lingüísticas que intervienen en la comunicación tanto oral como escrita, cabría esperar que se atendiera también a los aspectos derivados de los nuevos lenguajes de la comunicación, a los distintos códigos implicados, las formas de acceso y tratamiento de la información, los contextos comunicacionales surgidos a partir de los medios de comunicación y las TIC, etc. Sin embargo, como puede deducirse del análisis curricular, los contenidos relacionados con los medios de comunicación hacen referencia a textos mediáticos concretos, principalmente del periódico –noticias y opinión- y de la radio y televisión -debates-, la comprensión de la información que transmiten y la composición de algunos de ellos. Por otra parte, las tecnologías y lo digital, se muestran como herramienta o recurso, así el uso del soporte digital

para la presentación de trabajos o la utilización de bibliotecas virtuales y correctores ortográficos. De este modo, se obvian muchos de los elementos que hacen factible la comunicación en la actualidad, y que los jóvenes utilizan de una manera intuitiva en su quehacer cotidiano.

Desde el punto de vista de la oralidad, lo mediático ha provocado cambios sustanciales en los rasgos que diferenciaban la comunicación oral. De este modo, generan una *deslocalización y destemporalización*, la comunicación oral no se da ya en el aquí y ahora, de una manera inmediata en el espacio y el tiempo, sino que las grabaciones, las emisiones en diferido… han supuesto la pérdida de interacción. Esto está relacionado estrechamente también con la perdurabilidad en el tiempo de estas comunicaciones, debido sobre todo a los avances tecnológicos, algo que antes caracterizaba únicamente a la comunicación escrita; y con la pérdida de valor del contexto extralingüístico que en estos casos no es compartido por emisor y receptor. Además de esto, los medios añaden al código verbal otra serie de lenguajes (imágenes, gráficos, iconos…) propios de la comunicación multimedia.

De manera similar a lo que sucede con la comunicación oral, la comunicación escrita también se ha visto afectada por los medios de comunicación y las tecnologías. Si las tecnologías han hecho que la comunicación oral también sea diferida, estas, Internet principalmente, han contribuido a que la comunicación escrita también pueda ser inmediata en el tiempo, por ejemplo, las conversaciones por chat, que están muy cercanas a las conversaciones orales, donde hay una interacción y se utilizan más códigos no verbales -emoticonos, imágenes, vídeos-. Otro aspecto de la comunicación escrita que ha sufrido bastantes cambios ha sido la lectura. A los nuevos soportes, ordenador, *ebook*, móvil… se han sumado cambios en las estructuras: hipertexto, intertextualidad y el uso de otros lenguajes combinados: imágenes, sonidos, vídeos, para lo que se hace necesaria una formación específica. De este modo, a la lectura lineal del libro tradicional le sucede el hipertexto como estructura básica del discurso: «numerosos fragmentos escritos, breves, monotemáticos y autónomos, se conectan entre sí con *enlaces* a modo de red o entramado» (Cassany, 2006, p. 192); y frente a las ilustraciones de los textos clásicos encontramos las imágenes, los gráficos, los sonidos, los vídeos… que acompañan y completan los textos digitales. Nuevas formas de leer y nuevos perfiles lectores, caracterizados por la hibridez y por la fragmentación, así como, por la interactividad y por el dinamismo inherente a las tecnologías empleadas (Ballester & Ibarra, 2013). Pero, no solo la escritura va a precisar de una educación concreta, sino la producción de textos mediáticos va a necesitar de una formación para aprender a combinar los lenguajes, crear producciones multimedia, adecuarse a las características y géneros propios, etc.

Por lo tanto, la adquisición de la competencia comunicativa en el ecosistema mediático actual pasaría por:

- Una atención explícita a los diferentes códigos implicados en la comunicación audiovisual y digital: imágenes, música, sonidos, gráficos…
- El conocimiento de los nuevos papeles en el acto comunicativo: del emisor y receptor al prosumidor.
- Los nuevos contextos comunicativos derivados de los medios de comunicación y las tecnologías de la información.
- El conocimiento de las tipologías textuales procedentes de los medios de comunicación y de las tecnologías y sus características particulares. Destacándose en este punto también las hibridaciones propias de las conversaciones y diálogos por Internet en chat, foros, *whatsapp*… con rasgos de la comunicación oral.
- Las nuevas formas de lectura: el hipertexto. Ruptura con la linealidad y jerarquía propia de la lectura tradicional que se ha generalizado con la irrupción de Internet en la vida de los jóvenes.
- La participación ciudadana que facilita las tecnologías como una forma de comunicación ética y cívica.
- Una atención a la recepción crítica de los mensajes mediáticos atendiendo a los valores e ideologías subyacentes.
- La creación y producción de textos de los medios de comunicación y las tecnologías respetando las características propias de estos.

3.3. La competencia mediática en la formación del profesorado

El desarrollo de la competencia mediática por parte del alumnado está estrechamente vinculado a la formación del profesorado en este ámbito. Si atendemos a la normativa que regula la formación del profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación profesional y enseñanza de idiomas, observamos cómo entre las competencias que debe desarrollar este alumnado se encuentra (O. ECI/3858/2007, de 27 de diciembre):

«3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialidad cursada».

Y dentro del *Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes* los estudiantes deberían adquirir la competencia para integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De donde se desprende que la educación mediática debe formar parte de la formación integral del profesorado, aunque su enunciación sea parcial y adherida a una materia concreta.

Sin embargo, para concretar los aspectos que integran la enseñanza de la competencia mediática en el profesorado hay que recurrir a los documentos elaborados por la UNESCO en este ámbito. En 2006, se publica *Media education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals* (Frau-Meigs, 2006) propuesta de un currículo modular sobre educación mediática para profesores de Educación Secundaria, estructurada en dos niveles:

- Un nivel inicial y general que aborda el conocimiento básico y métodos educativos relacionados con la educación mediática.
- Un nivel avanzado que incorpora la educación en medios y el proceso educativo relacionado con la educación en medios en las materias tales como Lengua, Ciencias sociales, Artes creativas …

Esta propuesta se organiza en torno a seis módulos que han de ser enfocados desde la práctica:

Module 1 - *Why? The Cultural environment of media*. El objetivo es mostrar que los medios de comunicación son parte de un entorno y han de verse en el contexto de una cultura y un país específico. Y también que en la socialización de los jóvenes tienen un gran peso las producciones multimedia.

Module 2 - *What? Media production*. Tiene como objetivo exponer que los medios crean una cultura propia, además de crear conciencia sobre las diferentes relaciones de poder que les han dado forma y afectan a la producción de contenidos.

Module 3 - *What? Media languages*. En este módulo se muestra que cada medio es un vehículo con recursos semióticos específicos (texto, imagen, sonido…) comparables con las lenguas naturales. Sus usos y funciones (entretenimiento, información, transporte…) deben ser evaluados para una mejor comprensión de su impacto y la mejora de las habilidades de comunicación de los estudiantes.

Module 4 - *What? Representations in the media.* El módulo revela que los medios son construcciones mentales e imaginarias de la realidad. También tiene como objetivo analizar la reciente evolución de los medios de comunicación en cuanto a la hibridación de géneros, especialmente en las producciones y prácticas más participativas que están apareciendo, debido al creciente uso de Internet y la telefonía móvil.

Module 5 - *Who? The publics in reception*. El objetivo es exponer que la socialización de los jóvenes respecto de los medios de comunicación puede tomar diferentes formas, de pasiva a actitudes activas, desde la recepción de la productividad. También tiene como objetivo crear conciencia de que este tipo de estrategias de apropiación vienen con una cierta cantidad de derechos de usuario, que pueden ser diferentes de los derechos de los productores (los derechos de propiedad intelectual, el uso justo…).

Module 6 - *How? Pedagogical stages and strategies*. Este módulo trata de enseñar a enseñar y aprender a aprender. La educación en medios puede fomentar nuevas prácticas y pedagogías educativas, en especial relacionadas con el trabajo colaborativo, las producciones orientadas a proyectos y nuevas formas de evaluación (intermedia y mundiales, así como individuales y colectivos). También tiene como objetivo capacitar a los profesores y estudiantes, ayudándoles en el diseño de cursos y materiales que estén basados en necesidades locales y producciones.

En 2008 surgen los *Estándares de competencias en TIC para docentes* de la UNESCO. Este proyecto ECD-TIC se dirige, en general, «a mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su desempeño profesional, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios (currículo) y la organización escolar; aunado al propósito de lograr que los docentes utilicen competencias en TIC y recursos para mejorar sus estrategias de enseñanza, cooperar con sus colegas y, en última instancia, poder convertirse en líderes de la innovación dentro de sus respectivas instituciones. El objetivo general no es solo mejorar la práctica de los docentes, sino también hacerlo de manera que ayude a mejorar la calidad del sistema educativo, a fin de que este contribuya al desarrollo económico y social del país» (UNESCO, 2008, p. 4).

ECD-TIC atiende a tres enfoques del cambio educativo (nociones básicas de TIC, profundización del conocimiento y generación de conocimiento) para responder a los distintos objetivos y visiones en materia de políticas educativas. Además, cada enfoque tiene repercusiones tanto en la reforma como en la mejora de la educación y cada uno de ellos tiene también repercusiones diferentes para los cambios en los otros cinco componentes del sistema educativo:

- Pedagogía.
- Práctica y formación profesional de docentes.
- Plan de estudios (currículo) y evaluación.
- Organización y administración de la institución educativa.
- Utilización de las TIC.

De los tres enfoques, el relativo a la adquisición de nociones básicas de TIC es el que entraña mayores cambios en las políticas educativas de base. El objetivo global de este enfoque es preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores capaces de comprender las nuevas tecnologías tanto para apoyar el desarrollo social, como para mejorar la productividad económica. Los programas de formación profesional coordinados con esas políticas tienen por objeto fomentar la adquisición de competencias básicas en TIC por parte de los docentes, a fin de integrar la utilización de las herramientas básicas de estas en los estándares del plan de estudios (currículo), en la pedagogía y en las estructuras del aula de clases. Los docentes sabrán cómo, dónde y

cuándo utilizar, o no, esas TIC para realizar actividades y presentaciones en clase, para llevar a cabo tareas de gestión y para adquirir conocimientos complementarios tanto de las asignaturas como de la pedagogía, que contribuyan a su propia formación profesional.

Los cambios educativos que guardan relación con la profundización del conocimiento pueden ser probablemente los mayores y tener más impacto en el aprendizaje. El objetivo de este enfoque en el plano de las políticas educativas consiste en aumentar la capacidad de educandos, ciudadanos y fuerza laboral para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos, encontrados en situaciones reales de la vida laboral y cotidiana. Una formación profesional de docentes coordinada podría proporcionar las competencias necesarias para utilizar metodologías y TIC más sofisticadas mediante cambios en el currículo que hagan hincapié en la profundización de la comprensión de conocimientos escolares y en su aplicación tanto a problemas del mundo real, como a la pedagogía, en la que el docente actúa como guía del aprendizaje.

Por último, el más complejo de los tres enfoques es el de la generación de conocimiento. El objetivo de este enfoque en materia de políticas educativas consiste en aumentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica. Las repercusiones de este enfoque son importantes en lo que respecta a cambios en los planes de estudios (currículo) y en otros componentes del sistema educativo (capacidad para colaborar, comunicar, crear, innovar y pensar críticamente). Los programas de formación de docentes deberían coordinar las competencias profesionales del profesorado, cada vez más complejas, haciendo uso generalizado de las TIC para apoyar a los estudiantes que crean productos de conocimiento y que están dedicados a planificar y gestionar sus propios objetivos y actividades.

Figura 14. Estándares de competencias en TIC para docentes (UNESCO, 2008).

En la anterior figura se muestra el cruce de los tres enfoques para la reforma educativa basada en el desarrollo de la capacidad humana –nociones básicas en TIC, profundización del conocimiento y generación de conocimiento- con los seis componentes del sistema educativo -currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes- creando así un marco de referencia para que los docentes puedan generar o reformar el material de aprendizaje con el fin de apoyar estos enfoques.

	Nociones básicas de TICs	**Profundización del conocimiento**	**Generación de conocimiento**
Pedagogía	*Integrar las TICs* Saber dónde, cuándo (también cuándo no) y cómo utilizar la tecnología digital (TIC) en actividades y presentaciones efectuadas en el aula	*Solución de problemas complejos*. Estructurar tareas, guiar la comprensión y apoyar los proyectos colaborativos de éstos.	*Autogestión*. Modelar abiertamente procesos de aprendizaje, estructurar situaciones en las que los estudiantes apliquen sus competencias cognitivas y ayudar a los estudiantes a adquirirlas
Práctica y formación profesional	*Alfabetismo en TICS*. Tener habilidades en TIC y conocimiento de los recursos Web, necesarios para hacer uso de las TIC en la adquisición de conocimientos complementarios sobre sus asignaturas, además de la pedagogía, que contribuyan a su propio desarrollo profesional.	*Gestión y guia*. Crear proyectos complejos, colaborar con otros docentes y hacer uso de redes para acceder a información, a colegas y a expertos externos, todo lo anterior con el fin de respaldar su propia formación profesional.	*Docente modelo de educando*. Mostrar la voluntad para experimentar, aprender continuamente y utilizar las TIC con el fin de crear comunidades profesionales del conocimiento
Plan de estudios	*Conocimiento básicos*. Tener conocimientos sólidos de los estándares curriculares (plan de estudios) de sus asignaturas como también, conocimiento de los procedimientos de evaluación estándar. Además, deben estar en capacidad de integrar el uso de las TIC por los estudiantes y los estándares de estas, en el currículo	*Aplicación del conocimiento*. Poseer un conocimiento profundo de su asignatura y estar en capacidad de aplicarlo (trabajarlo) de manera flexible en una diversidad de situaciones.	*Competencias del Siglo XXI*. Conocer los procesos cognitivos complejos, saber cómo aprenden los estudiantes y entender las dificultades con que éstos tropiezan.
Organización y administracoon	*Aula de clase estándar*. Estar en capacidad de utilizar las TIC durante las actividades realizadas con: el conjunto de la clase, pequeños grupos y de manera individual. Además, deben garantizar el acceso equitativo al uso de las TIC.	*Grupos colaborativos*. Ser capaces de generar ambientes de aprendizaje flexibles en las aulas. En esos ambientes, deben poder integrar actividades centradas en el estudiante y aplicar con flexibilidad las TIC, a fin de respaldar la colaboración	*Organizaciones de aprendizaje*. Ser capaces de desempeñar un papel de liderazgo en la formación de sus colegas, así como en la elaboración e implementación de la visión de su institución educativa como comunidad basada en innovación y aprendizaje permanente, enriquecidos por las TIC.
Utilización de tICs	*Herramientas básicas*. Conocer el funcionamiento básico del hardware y del software, así como de las aplicaciones de productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión	*Herramientas complejas*. Conocer una variedad de aplicaciones y herramientas específicas y deben ser capaces de utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos.	*Tecnología generalizada*. Tener capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también de saber utilizar estas tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en materia de creación de conocimientos como para su aprendizaje permanente y reflexivo.

Tabla 40. Estándares de competencias TIC para docentes. Adaptado por EDUTEKA (www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php).

Asimismo en este año, se inicia el trabajo que culminará con la publicación del *Currículum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional* (Wilson & al., 2011). Se constituye un grupo internacional de expertos para asesorar sobre la estrategia para preparar el currículum. Entre sus cometidos va a estar la revisión a nivel mundial de los recursos de capacitación para AMI, el inicio del proyecto del currícu-

lum, la organización de la reunión de un segundo grupo de expertos internacionales para revisar el proyecto y de un conjunto de pruebas de campo a través de talleres de capacitación y consultorías en África del Sur, América Latina y el Caribe y el Sur de Asia, así como la preparación de un segundo proyecto y la ronda final para la edición de lenguaje y contenido.

Este currículum tiene la finalidad de desarrollar la alfabetización mediática e informacional entre los docentes, lo que generará un efecto multiplicador transmitiendo estos conocimientos a sus estudiantes y, eventualmente, a toda la sociedad.

La publicación se divide en dos partes: La primera contiene el Currículum AMI y el Marco de Competencias, y desarrolla una visión general de las nociones, fundamentos y temas principales. La segunda incluye, de manera más detallada, los módulos básicos y los opcionales.

El documento presenta tres áreas temáticas principales interrelacionadas que se han delineado de forma general dentro del currículum:

1. Conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social.
2. Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información.
3. Producción y uso de los medios y la información.

Estos han sido articulados en seis áreas principales de la educación en general para que los profesores los puedan desarrollar progresivamente y creen un marco curricular en donde se pueda insertar el Marco del Currículum AMI para Profesores.

DIMENSIONES DEL CURRÍCULUM

Áreas clave del currículum	Conocimiento de los medios e información para el discurso democrático	Evaluación de los medios e información	Producción y uso de los medios e información
Política y Visión	Preparación de profesores alfabetizados en medios e información	Preparación de estudiantes alfabetizados en medios e información	Fomento de sociedades alfabetizadas en medios e información
Currículum y evaluación	Conocimiento de los medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de infor-	Entender el criterio para evaluar los textos mediáticos y las fuentes de informa-	Destrezas para explorar cómo se produce la información y los textos mediáti-

	mación, sus funciones y condiciones para utilizarlos	ción	cos, el contexto social y cultural de la información y los medios de producción; usos de los ciudadanos; y para qué propósitos
Pedagogía	Integración de los medios e información en el discurso del aula	Evaluación del contenido de los medios y los proveedores de información para la resolución de problemas	Contenido generado por el usuario y utilizado en la enseñanza y el aprendizaje
Medios e información	Medios impresos– periódicos y revistas, proveedores de información – bibliotecas, archivos, museos, libros, diarios, etc.	Medios de difusión – radio y televisión	Nuevos medios – Internet, redes sociales, plataformas de entrega (computadoras, teléfonos móviles, etc.)
Organización y administración	Conocimiento de la organización del aula	Colaboración a través de la alfabetización mediática e informacional	Aplicación de alfabetización mediática e informacional al aprendizaje a lo largo de la vida
Desarrollo profesional de los profesores	Conocimiento de AMI para la educación cívica, participación en la comunidad profesional y gobierno de sus sociedades	Evaluación y manejo de recursos mediáticos y de información para aprendizaje profesional	Liderazgo y ciudadano modelo; abogar por la promoción y uso de AMI para el desarrollo de profesores y estudiantes

Tabla 41. Marco del currículum AMI para profesores (UNESCO, 2011).

Este marco del currículum y los módulos que lo acompañan son lo suficientemente flexibles para adaptarse a los diferentes sistemas y necesidades locales.

En cuanto a las competencias centrales para los profesores, estarán ligadas a los módulos del Currículum AMI, unidades y temas, incidiendo en el conocimiento específico y las destrezas que estos deben adquirir a medida que avanzan a través de los módulos. Destacan las siguientes:

Competencias 1: Entendiendo el papel de los medios y de la información en la democracia. «El profesor AMI empezará a familiarizarse con las funciones de los medios y otros proveedores de información y a comprender la importancia que tienen para la ciudadanía y para la toma de decisiones informada».

Competencia 2: Comprensión del Contenido de los Medios y sus Usos. «El profesor AMI debe ser capaz de demostrar conocimiento y entendimiento sobre las formas en que las personas utilizan los medios en sus vidas personales y públicas, las relaciones entre los ciudadanos y el contenido de los medios así como el uso de los medios para una variedad de propósitos».

Competencia 3: Acceso a la Información de una manera Eficaz y Eficiente. «El Profesor AMI deberá tener la capacidad para determinar el tipo de información que se requiere para una tarea en particular y el acceso a la información de una manera eficaz y eficiente».

Competencia 4: Evaluación Crítica de la Información y las Fuentes de Información. «El profesor AMI será capaz de evaluar de una manera crítica la información y sus fuentes e incorporar la información seleccionada a la resolución de problemas y al análisis de ideas».

Competencia 5: Aplicando los Formatos Nuevos y Tradicionales en los Medios. «El profesor AMI será capaz de comprender los usos de la tecnología digital, las herramientas de comunicación y las redes para la recolección de la información y la toma de decisiones».

Competencia 6: Situando el Contexto Sociocultural del Contenido de los Medios. «El profesor AMI será capaz de demostrar que el conocimiento y el entendimiento del contenido de los medios se produce dentro de contextos sociales y culturales».

Competencia 7: Promover AMI entre los Estudiantes y Manejo de los Cambios Requeridos. «El profesor AMI será capaz de utilizar el conocimiento y las destrezas adquiridas a través de su capacitación en AMI para promover la alfabetización mediática e informacional entre los estudiantes y será capaz de manejar los cambios relacionados con el ambiente de la escuela/colegio».

Además, dentro también de esta primera parte del Currículum, se hace referencia a los enfoques y estrategias pedagógicas que se utilizan a lo largo de los dife-

rentes módulos y que van desde la enseñanza reflexiva, el aprendizaje basado en problemas, la indagación científica, el estudio de caso, el aprendizaje cooperativo, los análisis de textos y contextos, traducciones, simulaciones o la producción.

La segunda parte nos ofrece la especificación de los distintos módulos implicados en el desarrollo del Currículum: nueve módulos centrales, dos módulos opcionales y tres unidades opcionales. No se trata de un enfoque prescriptivos sino que puede ser adaptado, y para ello el documento ofrece una serie de recomendaciones para llevar a cabo el proceso adaptativo.

- Antecedentes y fundamentos, esto es, exploración del tema del módulo para los profesores subrayando y describiendo el contenido y el contexto.
- Temas clave.
- Objetivos de aprendizaje, que identifican las principales metas en cada módulo.
- Enfoques pedagógicos y actividades de muestra, ejemplos que sirven para ilustrar las distintas formas en las cuales las habilidades y conocimientos adquiridos se pueden demostrar.
- Recomendaciones de evaluación, sugerencias para una evaluación formativa y acumulativa.
- Recursos, recomendaciones de recursos que pueden ser utilizados en los módulos.

Los diferentes módulos incluidos en el Currículum AMI para profesores se estructuran como sigue, de manera resumida:

Módulos centrales:

Módulo 1. CIUDADANÍA, LIBERTAD DE EXPRESIÓN E INFORMACIÓN, ACCESO A LA INFORMACIÓN, DISCURSO DEMOCRÁTICO Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.

Este módulo se construye sobre tres pilares: pensamiento crítico, autoexpresión y participación. Considera que la AMI es relevante y puede superponerse en una variedad de disciplinas/campos

Las unidades que lo integran son:

1. Comprender la alfabetización mediática e informacional: una orientación.
2. AMI y la participación cívica.
3. Interactuando con los medios y otros proveedores de información.
4. AMI, enseñanza y aprendizaje.

Módulo 2. ENTENDIENDO LAS NOTICIAS, LOS MEDIOS Y LA ÉTICA DE INFORMACIÓN

Este módulo explora el papel y la función de los medios de noticias (nuevos y tradicionales) y otros proveedores de información en nuestras vidas personales y en las sociedades democráticas, también cómo mejorar la libertad democrática y la ética de información, construyendo responsabilidad cívica y ciudadanía, requiriendo y promoviendo la transparencia. Ofrece, además, una visión general de la evolución de los medios, de los sistemas de control, así como de las posibilidades para el debate público y la participación ciudadana.

Las unidades que lo integran son:

1. Periodismo y Sociedad.
2. Libertad, ética y responsabilidad.
3. Lo que genera noticias: explorando los criterios.
4. El proceso de desarrollo de las noticias.

Módulo 3. REPRESENTACIÓN EN LOS MEDIOS E INFORMACIÓN

Este módulo aborda las representaciones que nos ofrecen los medios y promueve el examen de las imágenes de los medios o representaciones y el análisis no solo de la imagen o el texto de los medios en sí, sino también del contexto que rodea la imagen y el que a veces no se ve. Es importante reconocer que mientras los medios tienen mucho poder para dirigir y desafiar a la sociedad, también relejan la sociedad al proveer los tipos de historias y representaciones que se exigen y aceptan.

Las unidades que lo integran son:

1. Informes de noticias y el poder de las imágenes.
2. Códigos de la industria sobre la diversidad y la representación.
3. Televisión, películas y publicación de libros.
4. Vídeos musicales y su representación.

Módulo 4. LENGUAJE EN LOS MEDIOS E INFORMACIÓN

Este módulo busca capacitar a los profesores para que adquieran conocimiento sobre una variedad de lenguajes de los medios para permitirles que entiendan las formas en las cuales la información y los mensajes se transmiten y cómo su interpretación de la información o de las ideas de los medios y de otros proveedores de información pueden estar relacionadas con el tipo de lenguajes utilizados.

Las unidades que lo integran son:

1. Lectura de medios y textos de información.
2. El Medio y el mensaje: Noticias impresas y difundidas.
3. Géneros de películas y cuentos.

Módulo 5. PUBLICIDAD

Este módulo aborda el tema de la publicidad en sus distintos aspectos: procesos de regulación, la transmisión de mensajes, informaciones y valores, las nuevas formas de publicidad, etc.

Las unidades que lo integran son:

1. Publicidad, ingresos y regulaciones.
2. Anuncios de bien público.
3. Publicidad: el proceso creativo.
4. Publicidad y el campo político.

Módulo 6. MEDIOS NUEVOS Y TRADICIONALES

Este módulo presenta a los profesores el papel que las tecnologías nuevas y convergentes desempeñan para la amplia participación de los ciudadanos en los cambios sociales, económicos y políticos. Explica como las nuevas formas de medios digitales y electrónicos (noticias en línea, blogs, Wikipedia, You Tube, aplicaciones de las redes sociales, vídeojuegos, etc.) han evolucionado desde los medios tradicionales y cómo ofrecen un mayor acceso a la información y al conocimiento, a la libertad de expresión, al buen gobierno y a la participación en un proceso democrático.

Las unidades que lo integran son:

1. De los medios tradicionales a las nuevas tecnologías mediáticas.
2. Uso de las nuevas tecnologías mediáticas en la sociedad – Comunicación de masas y digital.
3. Usos de las herramientas interactivas de multimedia, incluyendo los juegos digitales en las aulas.

Módulo 7. OPORTUNIDADES Y RETOS EN INTERNET

Este módulo capacita a los profesores para ayudar a los jóvenes a que se mantengan lejos de los riesgos relacionados con el uso de Internet. Las tecnologías pueden jugar un papel útil y de apoyo en estas áreas, especialmente cuando hay niños y jóvenes involucrados.

Las unidades que lo integran son:

1. Los jóvenes en el mundo virtual.
2. Retos y riesgos en el mundo virtual.

Módulo 8. ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y DESTREZAS BIBLIOTECARIAS

Este módulo se dirige al entendimiento y las destrezas de una alfabetización informacional, destrezas de bibliotecología y alfabetización digital para la resolución de problemas y la toma de decisiones en contextos educativos. Trata de habilitar a los profesores para que comprendan los conceptos de información, alfabetización informacional y tecnología digital y la relación entre ellos para incrementar sus habilidades al acceder y utilizar una amplia gama de recursos de información que están disponibles en el mundo de hoy. Adquirir estas destrezas dará una oportunidad para un aprendizaje a lo largo de toda la vida a través del acceso a la información, por lo tanto esto asegura que los profesores tengan una participación continua en una vida intelectual activa.

Las unidades que lo integran son:

1. Conceptos y aplicación de la alfabetización informacional.
2. Ambiente de aprendizaje y alfabetización informacional.
3. Alfabetización informacional digital.

Módulo 9. COMUNICACIÓN, AMI Y APRENDIZAJE

Este módulo, el último en la sección obligatoria explora los vínculos entre la comunicación y el aprendizaje (incluyendo las teorías de aprendizaje), y sugiere como AMI puede mejorar esta relación. Finaliza con una discusión sobre cómo administrar el cambio para propiciar la alfabetización mediática e informacional.

Las unidades que integran el módulo son:

1. Comunicación, enseñanza y aprendizaje.
2. Teorías de aprendizaje y AMI.
3. Manejando el cambio para fomentar un medio ambiente propicio para las escuelas AMI.

Módulos optativos:

Módulo 10. AUDIENCIA

El estudio de la audiencia ayuda a explicar las diferencias ante los temas importantes, de acuerdo al género, edad o grupo social de las personas. Permite comprender la relación entre el productor y la audiencia del texto y cómo los productores tratan de influir en las audiencias para que lean su material de una forma determinada. En definitiva, plantea cómo los jóvenes dan sentido a los textos mediáticos en sus vidas fuera del aula de clases. En esta era de la información, el estudio de la audiencia también puede ayudar a determinar cómo se pueden crear textos mediáticos y comunicarse con la audiencia de una manera más eficaz.

Módulo 11. MEDIOS, TECNOLOGÍA Y EL MUNDO GLOBAL (GLOBAL VILLAGE)

El módulo se refiere al número creciente de canales mediáticos, ya que estos ofrecen alternativas a la dominación de unos pocos, incluyendo sitios de noticias en red. Los medios comunitarios se pueden instalar en las escuelas/colegios, comunidades, lugares de trabajo, etc. y son una alternativa para los medios más grandes. Estos canales de medios «pequeños» promueven el derecho a la información y ofrecen a las personas locales una voz propia.

Las unidades que lo integran son.

1. Propiedad de los medios en el mundo global actual.
2. Dimensiones socio-culturales y políticas.
3. La información como un commodity (Producto).
4. El nacimiento de medios alternativos.

Las unidades optativas serían:

MÓDULO 3, UNIDAD 5: EDICIÓN DIGITAL Y RETOQUE EN COMPUTADORA

MÓDULO 4, UNIDAD 4: PLANOS DE CÁMARA Y ÁNGULOS, TRANSMITIENDO UN MENSAJE

MÓDULO 5, UNIDAD 5: PUBLICIDAD TRANSNACIONAL Y «SUPER MARCAS»

Estas distintas iniciativas pretenden ofrecer una completa formación del profesorado en competencia mediática que capacite a estos docentes para la educación de los jóvenes en la sociedad líquida dominada por las tecnologías y los medios, dado que en muchos casos, el escaso conocimiento del profesorado repercute en la alfabetización mediática de los adolescentes. Las habilidades y destrezas que muestran los jóvenes son fruto del autoaprendizaje, con las carencias y problemas que esto conlleva, de ahí que el currículo de formación del profesorado deba reflejar también los cambios que las TIC han generado en el mundo en que vivimos y no permanecer desconectado de este.

4. La enseñanza y aprendizaje de la competencia mediática

Los cambios en la sociedad que hemos venido exponiendo a lo largo de la fundamentación deben tener su reflejo en un nuevo contexto didáctico que contemple las características actuales del entorno mediático y las prácticas habituales de los jóvenes, quienes han cambiado su manera de aprehender el mundo y de enfrentarse al conocimiento, y por ende, a la educación. Las aulas siguen siendo el reflejo de una sociedad industrial que ya no existe donde la principal meta era la formación de obreros. Hoy los muros espacio-temporales de las aulas no son tan estables y hay que delimitar nuevos roles en el profesorado y en el alumnado en una educación más personalizada que potencie las capacidades individuales de cada ciudadano y los lleve a integrarse eficazmente en la sociedad.

4.1. El nuevo rol del profesor (profesor-facilitador)

La figura del profesor, sus conocimientos, capacidades, actitudes y funciones en el contexto educativo han experimentado en los últimos años cambios en consonancia con los avances tecnológicos y sociales que se están dando, así como con la evolución en los procesos cognitivos de los alumnos.

Pueden establecerse, como hace Underhill (2000), tres estadios en esta evolución de la figura docente, aunque no de una manera excluyente sino conviviendo en el actual contexto educativo. Por una parte, un educador de cualquier contexto educativo (Primaria, Secundaria, Universidad, pública, privada...) que tiene un gran conocimiento del tema que enseña pero que carece de las destrezas o del interés respecto a las técnicas y la metodología para enseñarlo. En segundo lugar, un enseñante de cualquier entorno educativo familiarizado también con una serie de métodos y procedimientos para enseñarlo, además de mostrar un conocimiento del tema. Y por último, aquel educador que comprende el tema, está capacitado en el uso de métodos y técnicas de enseñanza actuales y estudia y considera de forma activa la atmósfera psicológica del aprendizaje y los procesos interiores del mismo que se dan en todo momento, con el objetivo de capacitar a los alumnos para que asuman tanta responsabilidad como puedan respecto a su aprendizaje. A estos tres tipos Underhill (2000, p. 143 y ss.) los denomina *Lector, Profesor* y *Facilitador*, respectivamente.

El Lector se basa principalmente en el conocimiento del tema que proporciona por transmisión, explicación, información, trabajos, etc. Su gama de técnicas de enseñanza refleja cómo le enseñaron y no presta especial atención a la implicación personal de sus alumnos. El desconocimiento que tiene de la metodología conlleva, por tan-

to, una desconexión entre su enseñanza y las formas de aprender del alumnado. No obstante, su insatisfacción creativa respecto a su forma de enseñar y la curiosidad en cuanto a lo que podría ser posible pueden hacer que considere la manera en que enseña como un campo que vale la pena investigar.

El Profesor tiene como doble área de dominio el conocimiento del tema y las destrezas con los métodos y técnicas de enseñanza. A esto responde su formación, que en algunos casos, como ocurre con los educadores en Educación Secundaria, se preparan primero como Lectores y luego se actualizan como Profesores. Esta formación metodológica proporciona mayor contacto con sus alumnos y con su proceso de aprendizaje. Sin embargo, determinados aspectos psicológicos, la relación, la empatía, el respeto, la paciencia, que tienen una gran incidencia en la clase, escapan al control de este enseñante.

El Facilitador domina el conocimiento de la materia, los métodos de enseñanza y la capacidad de generar un clima psicológico propicio. Esta ecuación ampliada que conecta personas y aprendizaje abarca la atmósfera psicológica del aprendizaje.

> Incluye las relaciones internas de las personas y su relación de grupo, el grado de seguridad que sienten los individuos, la sensibilidad del enseñante a las corrientes subterráneas, la calidad de la escuela y de la aceptación, la posibilidad de que exista una interacción sin juicios de valor, la forma de satisfacer la necesidad de autoestima y demás. También comprende el asunto del poder, es decir, de quién toma las decisiones, cómo, sobre qué y quién las lleva a cabo (Underhill, 2000, p. 148).

El paradigma del Facilitador es el que debería dominar en el contexto actual de aprendizaje dado que aboga por una mayor autonomía del alumno y una educación caracterizada por la idea de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, lo que requiere una figura educativa que guíe y oriente, que facilite el conocimiento y las técnicas, sin dejar de lado determinados aspectos internos, de relación, para que el alumnado alcance las competencias necesarias para enfrentarse eficazmente a la actual sociedad.

Siguiendo a Collazos, Guerrero y Vergara (2001), podemos hablar de tres roles principales que debe tener el profesor en los contextos actuales: diseñador instruccional, mediador cognitivo e instructor. En cuanto diseñador instruccional, se encargará de crear ambientes de aprendizaje y planificar actividades para encadenar la nueva información con el conocimiento previo. Como mediador cognitivo, promoverá el desarrollo del pensamiento de los estudiantes y sus habilidades de razonamiento ayudándolos a su vez a ser más independientes, aprendices autónomos. Y como instructor, explicará las actividades, las estructuras, monitoreará y evaluará.

Asimismo, se puede sistematizar, siguiendo a Prensky (2011), una serie de papeles que debería desempeñar un educador que quiera contribuir a una en la educación de calidad que atienda a las diferencias actuales del alumnado:

- Orientador y guía. Realizar el seguimiento del trabajo y progreso de cada estudiante proporcionando ayuda cuando sea necesario y reconduciéndole con preguntas útiles y sugerencias sobre cómo actuar.
- Fijador de metas y preguntas. Establecer metas para el aprendizaje de los alumnos expresadas como preguntas-guía que fomenten la reflexión y el pensamiento crítico.
- Diseñador de aprendizaje. Planificar originales experiencias creadoras de aprendizaje en consonancia con los diferentes caminos individuales que puede seguir un alumno para llegar a su objetivo.
- Garante de actividades controladas. Garantizar actividades controladas y relacionadas con el aprendizaje en un entorno flexible que permita a los alumnos mayor libertad de movimiento y de relación.
- Proveedor de contexto. Proporcionar contextos donde los hechos individuales y las ideas encuentran su verdadero significado.
- Proveedor de rigor y garante de calidad. Los últimos grandes papeles del educador son Aportar finalidades, desde principios de calidad y rigor, que determinen niveles altos en los logros del alumnado.

La responsabilidad del profesor en este nuevo entorno educativo consiste en proporcionar los objetivos de aprendizaje o las preguntas adecuadas, así como el contexto y las herramientas necesarias para que los alumnos puedan alcanzar de manera responsable un conocimiento, desarrollar unas habilidades y adquirir determinadas actitudes en el camino hacia la formación integral, como ciudadanos capaces de desenvolverse en todos los entornos de la vida.

4.2. De los nativos a los residentes digitales

Los nuevos entornos comunicativos e informativos derivados de las tecnologías han generado distinciones entre aquellos que habitan en las pantallas y quienes las utilizan con fines específicos. Una de las primeras metáforas que surgieron al hilo de la irrupción tecnológica fue la distinción entre los nacidos dentro de esta vorágine mediática, denominados por Marc Prensky (2001) «nativos digitales» y las personas que ya estaban aquí cuando llegó Internet y la digitalización, los «inmigrantes digitales».

Para este autor, las competencias digitales están directamente relacionadas con la edad. Los nativos digitales al haber nacido rodeados de tecnologías, hablan de manera natural e innata el idioma digital, mientras que los inmigrantes son incapaces de relacionarse con las tecnologías de la misma manera que los nativos, manteniendo siempre un reducto de su crecimiento y formación analógica. Existen, por tanto, una serie de características que van a diferenciar a ambos grupos:

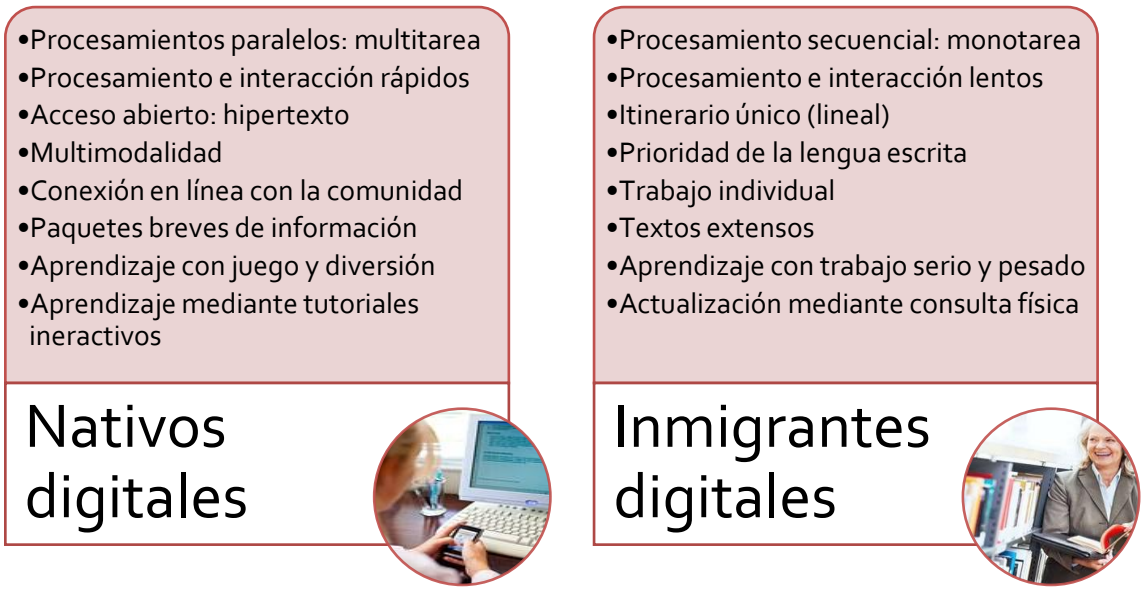


Figura 15. Diferencias entre nativos e inmigrantes digitales (Adaptado de Cassany & Ayala, 2008).

- Los nativos digitales han desarrollado la habilidad de poder gestionar varias tareas a la vez, ver la televisión, atender al móvil, buscar información, etc. lo que se conoce como multitarea. Igualmente, su tiempo de procesamiento e interacción paralelos es relativamente rápido. Frente a esto, los inmigrantes solo pueden atender a una tarea cada vez de manera secuencial, sin hallarse confundidos o perdidos, algo a lo que dedican más tiempo y que realizan de una manera más pausada.
- Los nativos digitales se inclinan por los accesos al azar y las oportunidades de lectura que ofrece el hipertexto, que no los encorseta en una lectura única y lineal a la que los inmigrantes digitales están más acostumbrados y frente a la que se sienten más cómodos.
- Los nativos están más familiarizados con los discursos multimodales donde se combinan imágenes, gráficos, vídeos con el lenguaje verbal, mientras que las mayores destrezas de los inmigrantes son con los textos escritos.
- Para los nativos la conexión con su red de amigos forma parte de su modo de vida, están constantemente conectados a través del móvil, los chat, las redes sociales, etc. acostumbrados a las intervenciones cortas y a los paquetes breves de infor-

mación. Para ellos, la mejor forma de aprender es a través del juego, la interacción, la simulación y la cooperación en línea. Los inmigrantes, por su parte, no se cansan con los textos densos y largos con los que están más familiarizados, así como con el trabajo individual y de forma aislada, con esfuerzo y sin diversión.

- Y por último, la vinculación y actitud que tienen los nativos digitales frente a Internet y la Web 2.0 los hace más proclives al aprendizaje a través de las oportunidades que ofrecen estos medios frente a los inmigrantes digitales que optan por la seguridad y fiabilidad que le aportan los textos escritos para su propia formación.

No obstante, esta distinción que realiza Prensky (2001) transmite presupuestos que se pueden poner en tela de juicio como que las destrezas digitales que muestran los nativos están relacionadas con la edad, con el nacimiento en determinada época y que además esto los hace estar sobradamente preparados ante las tecnologías, frente a los inmigrantes que nunca serán capaces de alcanzar esa capacidad «nativa». Esta afirmación está superada por distintas investigaciones que demuestran que el contacto con los medios y tecnologías no mejora las competencias de los jóvenes en estos ámbitos y que dentro de esta generación de nativos digitales también existen diferencias importantes en cuanto a su relación con lo digital (Bennet, Maton, & Kervin, 2008).

White y Le Cornu (2011) plantean la metáfora desde la perspectiva de una diferenciación más cercana a la realidad actual frente a las tecnologías: los «visitantes» y «residentes» digitales. Estos autores se basan en la idea de que los usuarios establecen su nivel de relación con la red en función de su actitud y motivación, más que de la edad. En el caso de los visitantes, la web es aquella que proporciona las herramientas que necesitan para avanzar en determinadas tareas, por lo que una vez que hacen uso de estas y han cumplido su labor, abandonan este espacio sin dejar otras huellas personales. Mientras que los residentes consideran la web como un espacio en el que permanecer y establecer sus relaciones personales, sin apenas diferenciación con el espacio off-line. Expresan opiniones, utilizan herramientas propias de la web y desarrollan sus identidades digitales. Esta distinción se establece como un continuum donde un sujeto puede hallarse en cualquier punto de este. Del mismo modo, una persona, dependiendo del contexto, puede ser considerada visitante en unos casos y residente en otros. En este caso, podemos encontrar más presente la idea de alfabetización mediática, en tanto las capacidades digitales no son algo innato sino que se desarrollan en el contexto y a partir de la relación que se establece con este. Así, en ocasiones la habilidad técnica e intelectual de los visitantes digitales en la búsqueda de contenidos o tópicos específicos puede ser más sofisticada que la de los residentes digitales; al igual que residentes, sobre todo menores, pierden de vista conceptos tan importantes como el de privacidad o corresponsabilidad social. Aspectos estos que

muestran cómo se hace necesaria una formación estructurada y focalizada en la competencia mediática.

Figura 16. Visitantes y residentes digitales (White & Le Cornu, 2011).

Por último, podemos entender la red 2.0 como una gran colmena de abejas obreras que buscan alimento y trabajan sin descanso (Cassany, 2011). Como estos insectos, formamos parte de una gran comunidad digital que ayudamos a construir y alimentar a través de nuestras acciones: acceder a páginas web, hacer comentarios, seguir a personas, crear y publicar documentos, etc. Son estos aspectos relacionados con las personas, con la cultura de la participación y la colaboración los que contribuyen al desarrollo de la web 2.0. No se establece, por tanto, ninguna diferencia binaria entre determinados tipos de personas, ni por edad, ni por contexto o relación con el medio, sino que todos los que acceden a Internet, en mayor o menor medida están conformando este universo tecnológico; por lo que una alfabetización en estos medios contribuiría al desarrollo de esta parte integrante y generadora de sentido.

Se les considere «nativos», «residentes» o parte de la comunidad digital, en lo que todos los análisis coinciden es en que los alumnos actuales difieren bastante de los que entraban en las aulas hace treinta años. Las características que presentan estos jóvenes nacidos en un mundo mediatizado chocan en muchos casos con las de sus profesores formados para una enseñanza que cada vez está menos relacionada con los usos y estrategias de los discentes y sus maneras particulares de aprehender el conocimiento. La principal brecha entre los jóvenes de hoy y los adultos está en esa experiencia «líquida», frente a «la experiencia de consumo y adquisición de la cultura sólida», que han caracterizado Area y Ribeiro (2012) sobre el trabajo de Bauman (2000). No obstante, como hemos reseñado en el anterior apartado, los roles del profesorado están cambiando para adaptarse a estos tiempos y a los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, puede decirse que también el papel del alumnado ha evolucionado desde la pasividad ante el discurso teórico que recibía, copiaba, estudiaba y reproducía; a ser el principal agente de su propio aprendizaje, buscando, investigando, reflexionando, creando, compartiendo, colaborando, etc. para la adquisición no solo de conocimientos, sino también desarrollar habilidades y actitudes que le permitan ejercer como ciudadano al finalizar su formación obligatoria.

4.3. Nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje

La evolución en los principios de aprendizaje que se ha dado en las distintas etapas educativas, permite establecer un progreso desde la primera generación de programas educativos, focalizada en los contenidos, que se llevaba a cabo bajo un modelo conductista donde la práctica, la ejercitación y la retroalimentación constante fundamentaban el proceso de aprendizaje. En la segunda, los estudios sobre cognición y las primeras aplicaciones del constructivismo evidenciaron la necesidad de enfocar el diseño en el aprendiz, que debe saber utilizar las ayudas evidentes y las ocultas para seguir avanzando en su propio aprendizaje. Y finalmente, los nuevos enfoques, los enfoques competenciales, ponen de manifiesto la importancia del contexto, las tareas, la colaboración y la participación. Ello conduce a un cambio importante en los modelos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en los últimos tiempos, para atender a las necesidades no solo de los tiempos cambiantes, sino a las características de los actuales aprendices, que hemos adelantado en el anterior apartado. Para ello, abordamos tres aspectos imprescindibles para la educación en general, y para la educación mediática en particular: el aprendizaje por competencias, la concepción de las inteligencias como un conjunto de inteligencias múltiples y semi-independientes, y las aportaciones de la neurociencia y el desarrollo de la competencia emocional.

4.3.1. Enseñar competencias

El trabajo por competencias, como ya adelantamos en el Capítulo II, tiene una larga trayectoria anterior a la introducción de las competencias básicas en la educación obligatoria por parte de la Ley Orgánica de Educación. Esta educación competencial, más allá de las pequeñas adaptaciones que se vienen realizando en los contextos educativos, requiere una transformación profunda en los procesos de enseñanza-aprendizaje que parta del análisis de situaciones, de acciones para derivar de ahí los recursos cognoscitivos.

El enfoque por competencias se caracteriza por (Tenutto, Brutti, & Algarañá, 2010, p. 28):

- El trabajo de forma conjunta conocimientos, habilidades y actitudes –es decir saberes– que resulten pertinentes para resolver un problema desestimando los recursos que se hallen fuera del contexto planteado.
- La formación permanente en tanto el contexto resulta cambiante.
- La acción manifiesta e indisociable de la práctica.

- La reflexión. No contemplan la repetición mecánica de pautas de actuación sin analizar el propósito y las consecuencias de dicho accionar.

Asimismo, la enseñanza de competencias deberá trascender las paredes de las aulas siendo tarea compartida por las familias, la comunidad y la sociedad en general. En este sentido, y con ayuda de todos los agentes implicados, se pretende logar que los alumnos:

> Aprendan a pensar, a usar procesos creativos, críticos y reflexivos que les permitan, por ejemplo, cuestionar la información recibida, ya sean experiencias y/o ideas. El alumnado adquiere competencia cuando es capaz de buscar, seleccionar, tratar la información recibida para crear conocimiento y, finalmente, cuando es capaz de aplicar el conocimiento adquirido autónomamente.
>
> Adquieran un conocimiento global y contextualizado de los temas y problemas de enseñanza, integrando los aprendizajes, relacionándolos con los contenidos curriculares de las diversas áreas y materias, asumiéndolos de manera que sean transferibles y aplicables en diversas situaciones y contextos de enseñanza-aprendizaje. Así, aprenderán a afrontar las incertidumbres propias del conocimiento y asumirán que la solución de unos problemas genera otros.
>
> Aprendan a convivir, participando activamente en un mundo globalizado, interrelacionado y cambiante. El alumnado suficientemente competente afrontará los retos y la responsabilidad de contribuir a la calidad y sostenibilidad de los entornos sociales y naturales, de forma crítica y será solidario con los demás seres humanos.
>
> Adquieran una formación ética, que se obtiene, más allá de los contenidos de un área o materia, mediante un ejercicio constante de reflexión y práctica democrática. La finalidad de la educación será que el ciudadano/a sea capaz de ser y sentirse autónomo.
>
> Afronten retos, así como la responsabilidad de los propios actos. Saber ser y sentirse bien facilitará al alumnado la motivación para aprender a lo largo de toda la vida. (Grupo de trabajo de competencias básicas, 2007, pp. 13-14).

Todo esto requiere una evolución en los roles de alumno y profesor revisados en apartados anteriores, y además, una transformación profunda en la metodología que deberá ser abierta, cooperativa y activa para incitar la movilización de conocimientos, capacidades y actitudes.

Este enfoque por competencias, entendido desde una interpretación constructivista y sociocultural, conlleva una serie de aspectos que hay que considerar y que afectan particularmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- Fomentar el conocimiento aplicado, la reflexión y el pensamiento crítico. Frente al aprendizaje memorístico se pretende desarrollar la capacidad de establecer rela-

ciones entre el conocimiento nuevo y el previo a partir de la reflexión, así como aplicar los saberes a los distintos contextos y situaciones.

- Contextualización de los aprendizajes. Los aprendizajes han de entenderse siempre relacionados con la realidad del alumnado. Esta significatividad y funcionalidad conlleva una mayor motivación entre los discentes que son capaces de hallar sentido a los contenidos adquiridos.
- Tener en cuenta las motivaciones e intereses de los alumnos. Habrá que tener en cuenta que fuera del centro a los jóvenes cada vez se les trata más como individuos muy selectivos, con necesidades (y medios) de diferenciarse (Prensky, 2011) para trabajar desde una educación diferenciada que atienda a los intereses individuales, sabiendo que «las pasiones de los alumnos son los principales motores de su implicación y sus logros» (ibídem, p. 74).
- Potenciación de la investigación, la lectura, el tratamiento de la información y las TIC. El fomento de estos aspectos ayuda al logro de una mayor autonomía y eficacia a la hora de aprender de manera independiente a lo largo de la vida, uno de los retos de la educación actual.
- Coordinación de los distintos agentes implicados en la educación. Los distintos aprendizajes y centros de interés deben aparecer conectados, con continuidad y sentido de un área a otra y de un espacio a otro, para lo que se hace indispensable la colaboración y coordinación de todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Diversificación de espacios, situaciones y materiales que atienda a la diversidad de contextos reales que se pueden encontrar los alumnos una vez abandonen el centro escolar.
- Atención a la competencia mediática. La importancia que los medios tanto audiovisuales como digitales han adquirido en la sociedad actual necesita de una educación y una atención especial que dote a los alumnos de los recursos necesarios para afrontarlos con sentido y espíritu crítico.
- Evaluación formativa. La evaluación, que debe ser concebida como un proceso continuo e integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de proporcionar información para reorientar dicho proceso, ya sea manteniendo aquellos aspectos que nos permiten conseguir buenos resultados, ya sea modificando aquellos otros que interfieran en un adecuado progreso del alumnado (Grupo de trabajo de competencias básicas, 2007).
- Utilización de metodologías activas y estrategias centradas en los alumnos como son: el aprendizaje colaborativo, el trabajo por proyectos, los estudios de caso y el aprendizaje basado en problemas.

1. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se basa en entender la educación como procesos interactivos donde los aprendices adquieren sus competencias a partir de la colaboración con otros. Derivado de los postulados constructivistas se concibe este aprendizaje como un proceso de socioconstrucción que permite conocer diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y habilidad para reelaborar una alternativa de manera conjunta (Calzadilla, 2002). Sin embargo, conviene diferenciar el aprendizaje colaborativo del aprendizaje cooperativo (Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley, 1996; Roschelle & Teasley, 1995) aunque en muchos casos aparezcan como sinónimos. Mientras que el aprendizaje cooperativo se basa principalmente en una división del trabajo entre los miembros del grupo, quienes acuerdan ayudarse en actividades dirigidas a lograr metas individuales; la colaboración depende de una resolución conjunta y la consecución de una meta común (Onrubia, Colomna, & Engel, 2008). La colaboración supone, frente al trabajo cooperativo, «una actividad coordinada, sincrónica, que es el resultado de un intento continuado de construir y de mantener un concepto compartido de un problema» (Roschelle & Teasley, 1995, p. 70).

Dentro del aprendizaje colaborativo hay que tener en cuenta una serie de aspectos importantes (Hernández, González, & Muñoz, 2014):

- Tomar como punto de partida la reflexión inicial en torno a competencias y objetivos para, a partir de ahí, afrontar las decisiones metodológicas (Rubia, 2010)
- Seleccionar con coherencia la metodología y tipo de tarea. En cuanto al tipo de tarea, se relacionan con el trabajo colaborativo aquellas de tipo procedimental, resolución de problemas, elaboración de proyectos e interacción en discusiones (Escofet & Marimon, 2012; Gross & Adrián, 2004).
- Generar los recursos adecuados para comunicar a los alumnos el modelo de colaboración, sus fases de trabajo y sus objetivos pedagógicos. Recientemente, autores como Dillenbourg y Hong (2008), Haake y Pfister (2010), Onrubia y Engel (2012), y Sobreira y Tchounikine (2012) estudian la necesidad de generar guiones de colaboración que faciliten directrices a los alumnos acerca de la formación, interacción y colaboración del grupo en torno a la tarea o problema. Se utilizan también como un medio para establecer un compromiso entre los estudiantes y el profesor, además de apoyar el objetivo de organizar el trabajo.
- Decidir acerca de las características de los grupos de trabajo y definir el proceso de formación de los grupos, contemplando la redacción de unos acuerdos grupales. Es necesario tener en cuenta la duración de la agrupación: la estabilidad del grupo favorece un proceso de maduración (Barberá & Badía, 2004; Guitert et al., 2003; Exley & Dennick, 2007).

- Diversos autores coinciden en señalar que los grupos heterogéneos parecen conducir a un aprendizaje mayor debido al contraste de puntos de vista y grados de comprensión derivados de la diversidad (Barberá & Badía, 2004; Felder & Brent, 2001; Guitert et al., 2003; Exley & Dennick, 2007; Pujolàs, 2008). En cuanto al tamaño del grupo, los autores parecen coincidir en un número en torno a cinco. Un grupo mayor puede limitar las aportaciones de algunos miembros y un número más reducido disminuye la variedad de las interacciones.

Aunque en el aprendizaje colaborativo destacan principalmente las ventajas para la adquisición de competencias, hay que tener en cuenta también aspectos negativos en el uso de esta metodología en concreto. Se destaca en este tipo de aprendizaje la interacción que se establece entre los alumnos potenciando la comunicación, el respeto a los demás y a las opiniones vertidas por estos…; la motivación, implicación y participación a la hora de realizar las distintas tareas, y la mejora del aprendizaje, entre otras. Frente a estas ventajas, los docentes hablan de la dificultad organizativa de este tipo de estrategias y otros aspectos relacionados con el desarrollo curricular como la pérdida de control de los alumnos, diferencias en la actividad de los estudiantes en el grupo, una evaluación más difícil e incoherente y dificultad para asumir el aprendizaje colaborativo en todas las asignaturas (García-Valcárcel, Basilotta, & López, 2014), aspectos que dificultan la implementación efectiva de estas estrategias por parte de los profesores a pesar de las nuevas perspectivas en el aprendizaje que involucran las competencias básicas y la incorporación de las TIC.

Figura 17. Ventajas e inconvenientes del aprendizaje colaborativo (elaboración propia).

2. El método de proyectos

El concepto de «Método de proyectos» fue introducido por primera vez por Kilpatrick (1918) basándose en las ideas de su maestro Dewey. Para Kilpatrick un proyecto es «una actividad previamente determinada cuya intención dominante es una finalidad real que orienta los procedimientos y les confiere una motivación» (Titone, 1976) donde los aspectos más destacados son la adecuación al contexto real y el poder motivacional, ya que si los alumnos están interesados el aprendizaje será más efectivo. En esta misma línea, Perrenaud (2008) concibe el proyecto como «una actividad significativa compleja, en la cual todas las acciones tienen un sentido a medio plazo, que invita a los niños a movilizar sus capacidades haciendo cosas de verdad» (p. 18), vinculada a la metodología del «aprender haciendo».

El método por proyectos trabaja con objetivos a largo plazo, integra asuntos y prácticas del mundo real, presenta un carácter marcadamente interdisciplinar, y es esencialmente un método centrado en el estudiante (Salinas, Pérez, & De-Benito, 2008). Los proyectos pueden considerarse también como un proceso creativo que permite generar relaciones complejas entre la enseñanza y el aprendizaje (tanto del profesor como de los estudiantes), supone una concepción del aprender que sustituye la secuencia lineal por la relación en espiral (Grupo Minerva, 2001).

En los proyectos de aprendizaje se pueden hallar diferentes tipos dependiendo de la finalidad de estos. González-Soto (1990) recogiendo los tipos de proyectos que propuso Kilpatrick, los describe de la siguiente manera:

- De producción: cuando se trata de producir, de elaborar algo concreto (un libro, un mapa, un modelo).
- De utilización: cuando el objetivo es la utilización y valoración de algún producto, aparato, instrumento ya elaborado…
- De resolución de problemas de todo tipo (seguridad, técnicos, sociales): conlleva la solución de una dificultad o de una pregunta (estudio de ciertas situaciones periódicas de los mercados, recogida de datos estadísticos, causas de un acontecimiento histórico).
- De carácter científico: se trata de un aprendizaje específico cuyo objetivo es la adquisición y la perfecta posesión de una técnica.

Al margen de estas tipologías pueden señalarse como casos específicos de proyectos los siguientes (Salinas, Pérez, & De-Benito, 2008, pp. 114-115):

- Webquest. Se elabora alrededor de una tarea atractiva y posible de realizar que promueve un pensamiento de orden superior y responde a un tipo de actividad

orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la web. El alumno trabaja en grupo y adopta roles, de modo que con la webquest se incorporan las ventajas del aprendizaje colaborativo. A partir de los recursos proporcionados por el profesor y de la búsqueda y transformación de la información, el alumno participa de forma activa con el objetivo de cumplir una tarea marcada por el profesor. El pensamiento puede ser creativo o crítico y comprende solución de problemas, juicio, análisis o síntesis.

- Proyectos colaborativos. Se parte de la idea de que el conocimiento es un constructo social y de que, por tanto, el proceso educativo se realiza por la interacción social en un entorno que facilita esta relación entre iguales, la evaluación y la cooperación. Es decir, que se aprende como resultado de la interacción y el trabajo con otros.

Cualquiera de estos tipos supone un esfuerzo dirigido a la resolución de una situación o problema de interés del estudiante que se concreta en la obtención de un producto y que se lleva a cabo en un tiempo determinado. Dicha finalidad requiere de una planificación conjunta, una práctica pedagógica concreta, la realización de una serie de actividades e interacciones y el uso eficaz de recursos. Asimismo, aunque podrían ser desarrollados individualmente, fomentan la cooperación, la colaboración y el desarrollo de habilidades de comunicación.

Figura 18. Fases del proyecto de aprendizaje (Ministerio de Educación de Perú, 2013).

El diseño de la estrategia y la ejecución de un proyecto se pueden estructurar en distintas fases que dependerán de la propuesta que se siga, no obstante, coinciden en tres etapas:

1. Planificación. Selección y definición del tema, situación o problema a resolver. Se realiza una preplanificación con los estudiantes. Se definen los objetivos, contenidos, temporalización y criterios de evaluación.
2. Desarrollo. Realización de las distintas actividades con la guía del profesor. Investigación, búsqueda, documentación, experimentación…
3. Comunicación. Exposición, publicación y comunicación de los productos del proyecto.

A estas tres etapas cabría añadir la evaluación que recorre todo el proceso a la vez que la reflexión sobre este para poder determinar medidas oportunas de mejora.

El método por proyectos abre un abanico de posibilidades a la innovación didáctica, poniendo en práctica conceptos tan conocidos como la globalización, el interés y la motivación, el aprendizaje significativo y el colaborativo (Salinas, Pérez, & De-Benito, 2008) y resulta una de las opciones metodológicas más adecuadas para el desarrollo de la competencia mediática por todo lo que hemos visto anteriormente.

3. Estudio de casos

La técnica del caso se comienza a utilizar hacia 1914 en la Universidad de Harvard, en su programa de Derecho. El «*Case System*» fomentaba la búsqueda de la solución a una historia concreta y su defensa. El método cristaliza hacia 1935 y se extiende, como método docente, a otros campos disciplinares donde recibe el nombre de «enseñanza de la discusión».

Actualmente, el estudio de casos tiene como objetivo principal que los alumnos, a partir de la descripción de una situación específica que plantea alguna dificultad, aprendan a resolver un problema o situación problemática, mediante el trabajo en grupo, el intercambio de opiniones, la búsqueda y análisis de información y la reflexión sobre la toma de decisiones vinculadas a los conceptos teóricos relacionados con el tema. En este sentido el estudio de casos proporciona el marco idóneo para establecer la conexión entre teoría y práctica, entre la aplicación de conocimiento y el desarrollo de habilidades (Salinas, Pérez, & De-Benito, 2008), resultando una técnica especialmente válida para la adquisición de competencias.

En los estudios de casos subyacen diversos principios didácticos (Flechsing & Schiefelbein, 2003):

- Aprendizaje a partir de descripciones de la práctica: se produce analizando descripciones de circunstancias complejas y ejemplos de la actualidad, las cuales fueron elaboradas para este propósito.
- Aprendizaje en la solución de problemas: surge de los ejemplos de alternativas de decisión abiertas que se construyen con los elementos del caso.
- Aprendizaje sin objetivos explícitos: viene motivado por las características del caso, pero cada alumno puede explorar aspectos de interés personal.

El estudio de caso como estrategia didáctica (Martínez & Musitu, 1995), suscita tres modelos en función de los propósitos metodológicos que se estimen:

- Modelo centrado en el análisis de casos. Se basa en el conocimiento, análisis y valoración de los procesos llevados a cabo por expertos en la resolución de casos concretos.
- Modelo para aplicar principios y normas legales establecidos. Está desarrollado preferentemente para el campo del derecho y pretende el ejercicio en la aplicación de la normativa legal a través de la resolución de casos específicos.
- Modelo de resolución de situaciones. Atiende a contextos específicos y no requiere una única respuesta sino que las soluciones pueden ser diversas.

Por su parte, López y Rodríguez (2007) diferencian tres modalidades para el estudio de casos: cerrados, de resolución de problemas y toma de decisiones y simulación y juegos de rol.

- Casos cerrados: en ellos se aplica una teoría ya vista a una realidad concreta. Entre los estudios de casos cerrados pueden diferenciarse dos variantes:
    - Centrados en el estudio de situaciones. Se analiza la realidad desde el punto de vista de una teoría dada, identificando, analizando y describiendo los aspectos clave de la situación con los aspectos teóricos trabajados. Se trata de casos que ya están descritos y que pueden presentar la solución del problema.
    - Centrados en el análisis crítico de decisiones tomadas. Se pretende que los alumnos emitan un juicio crítico sobre las decisiones adoptadas por un individuo o grupo para la solución de un problema dado.
- Casos de resolución de problemas y toma de decisiones. En esta modalidad se trata de analizar una situación problemática, ya sea proporcionando a los alumnos la información necesaria para resolverla, ya sea facilitándole solamente una parte de esta con el objetivo de que aprenda a buscar y detectar dicha información.
- Simulaciones y juegos de rol. En este modelo, además, se pretende que los alumnos se involucren y participen de forma activa en el desarrollo del caso, interpretando y asumiendo los roles de los diferentes personajes que intervienen en él.

A pesar de las diferencias de objetivos y metodologías de cada una de estas modalidades, existen una serie de elementos o variables comunes a todos ellos (Salinas, Pérez, & De-Benito, 2008):

- El informe del caso, con sus diferentes formas de presentación.
- La discusión del caso, independientemente de la técnica utilizada.
- El análisis del caso.
- El contexto, la situación real en el cual se desarrolla el caso.

La técnica de estudio de casos como método docente, tiene la gran ventaja de que se adapta perfectamente a distintas edades, diversos niveles y áreas de conocimiento. Lo mismo se puede emplear en la educación primaria que en la media y superior, en la formación de adultos o en la capacitación para empresarios.

Las narraciones presentadas como estudio de caso, dentro de la perspectiva didáctica, deben cumplir una serie de condiciones entre las que destacan las propuestas por Mucchielli (1970):

- Autenticidad: Ser una situación concreta, basada en la realidad
- Urgencia de la situación: Ser una situación problemática que provoca un diagnóstico o una decisión.
- Orientación pedagógica: Ser una situación que puede proporcionar información y formación en un dominio del conocimiento o de la acción.
- Totalidad: Ser una situación «total», es decir, que incluye toda la información necesaria y todos los hechos disponibles.

Este método representa una buena oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica habilidades analíticas, de toma de decisiones, observación, escucha, diagnóstico y participación en procesos grupales orientados a la colaboración.

4. Aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas es un método de aprendizaje activo y funcional que utiliza problemas reales y complejos para el desarrollo de competencias. Aunque su desarrollo principal ha sido en la Educación Superior, se trata de una metodología efectiva para la adquisición de competencias también en otros niveles educativos, como la Educación Secundaria.

Barrows (1986), uno de los primeros autores en hablar del ABP (aprendizaje basado en problemas), lo define como un método de enseñanza-aprendizaje que se

basa en «usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos» (p. 481).

Schmidt (1993) sugiere que el aprendizaje basado en problemas se basa en los principios de la psicología cognitiva, tales como «*prior knowledge activation and elaboration through small-group problem analysis; the construction of problem-oriented semantic networks, including contextual cues derived from professionally relevant problems: and the fostering of epistemic curiosity*» (Schmidt, 1993, p.427). De este modo, el ABP activa el conocimiento previo de los estudiantes al abordar el problema que se presenta. El conocimiento previo es uno de los principales factores determinantes de la naturaleza y la cantidad de nueva información que puede ser procesada. A medida que los estudiantes analizan el caso crean nuevas asociaciones entre los conceptos viejos y los nuevos. El ABP presenta problemas a los estudiantes como ocurrirían en situaciones reales. El problema y su solución sirven como un referente para el estudiante cuando problemas similiares se le presenten en la práctica.

En el ABP los alumnos en pequeños grupos resuelven los problemas que les presenta el profesor. Para lo cual, analizan y discuten el problema, buscan información y establecen las conclusiones oportunas. Más concretamente, en la versión utilizada por la Universidad de Maastricht, los estudiantes siguen un proceso de siete pasos para la resolución del problema (Exley & Dennick, 2007; Moust, Bouhuijs, & Schmidt, 2007):

1. Aclarar conceptos y términos: Se trata del primer paso para que todos los alumnos entiendan el problema y qué se les demanda.
2. Definir el problema: Una vez se ha entendido la terminología, se identifica el problema que el texto plantea.
3. Analizar el problema: Los estudiantes proporcionan las ideas y conocimientos que poseen sobre el problema, así como posibles conexiones entre ellos.
4. Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones al análisis del paso anterior: Una vez generado el mayor número de ideas sobre el problema, se sistematizan y organizan.
5. Formular objetivos de aprendizaje: Se deciden los aspectos más importantes y que requieren de una investigación posterior.
6. Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual: Partiendo de los objetivos de aprendizaje, se busca y analiza la información que sea necesaria.
7. Síntesis de la información recogida y elaboración del informe sobre los conocimientos adquiridos: Se discute y contrasta la información recogida y se elabora conjuntamente la solución al problema.

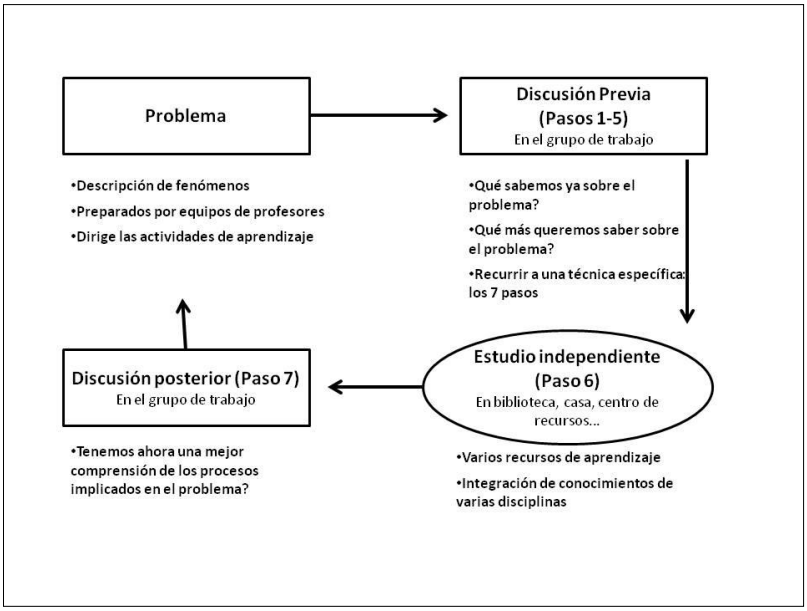


Figura 19. El proceso de ABP (Vizcarro & Juárez, 2011).

Es importante resaltar que el grupo no se encuentra solo mientras discute un problema; por el contrario, es guiado y apoyado por un tutor.

En cualquier caso, la propuesta de formación basada en problemas pretende afrontar aspectos como los siguientes:

- Otorgar relevancia (social, profesional, académica) a las situaciones de aprendizaje
- Implicar y fortalecer el punto de vista del estudiante en ele aprendizaje.
- Incrementar el sentido de autonomía en el aprendizaje.
- Generar situaciones en las que se requiere un enfoque socioconstructivista para desarrollarlo
- Facilitar la autoconfianza del estudiante en el aprendizaje de problemas complejos.
- Desarrollar competencias para el aprendizaje y recursos para el mismo.
- Facilitar en los estudiantes el desarrollo de estrategias y herramientas de naturaleza indagadora y crítica. (Rué, Font, & Cebrián, 2011, p. 27).

4.3.2. Las inteligencias múltiples

La escuela ha fomentado el aprendizaje desde una única perspectiva considerando a todos los alumnos iguales a la hora de enfrentarse a la educación, pese a las diferencias, las capacidades distintas y los pensamientos únicos que caracterizan a las personas. Así, en los test de inteligencia y las mediciones del coeficiente intelectual se

primaban los ejercicios matemáticos y verbales. Todo lo cual se derivaba de una concepción unitaria de la inteligencia.

Es a partir de la Teoría de las Inteligencias Múltiples que propone Howard Gardner (1994), Profesor de cognición y ciencias de la educación en la Universidad de Harvard, cuando se empieza a considerar la inteligencia como un conjunto de inteligencias múltiples y semi-independientes interconectadas entre sí, que pueden también trabajar en forma individual, teniendo la propiedad de desarrollarse ampliamente si encuentran un ambiente que ofrezca las condiciones necesarias para ello. De este modo, se puede aprender de muchas y diferentes maneras. Concretamente, Gardner identifica ocho inteligencias (siete en un principio que aumenta en estudios más recientes -Gardner, 2003-) que deberían ser abordadas desde la educación para así atender a los diferentes modos de acceder al conocimiento (tabla 42).

INTELIGENCIA	CARACTERÍSTICAS	CÓMO SE PIENSA	PREFERENCIAS
Lingüística	Capacidad para utilizar las palabras y el lenguaje de forma eficaz, ya sea oralmente o por escrito	Con palabras	Leer, escribir, explicar historias, etc.
Lógico-matemática	Capacidad para utilizar los números y el razonamiento de forma adecuada	Razonando	Resolver problemas, calcular, experimentar, etc.
Espacial	Capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar usando este modelo	En imágenes	Dibujar, visualizar, diseñar, etc.
Cinético-corporal	Capacidad para resolver problemas o para elaborar productos utilizando el cuerpo	A través de sensaciones corporales	Correr, bailar, tocar, etc.
Musical	Capacidad para producir y valorar las formas de expresión musical	A través de ritmos y melodías	Cantar, silbar, escuchar, etc.
Interpersonal	Capacidad para entender a otras personas	Comunicándose con otras personas	Organizar, liderar, colaborar, etc.
Intrapersonal	Capacidad para entender la propia vida interior para desenvolverse eficazmente en la vida	Atendiendo a sus necesidades y sentimientos	Reflexionar, planificar, etc.
Naturalista	Capacidad para ser sensible hacia diversos fenómenos naturales	A través de la naturaleza	Cuidar el planeta, criar animales, investigar la naturaleza, etc.

Tabla 42. Inteligencias múltiples (Guillén, 2013).

Esta clasificación no supone en ningún caso entender cada una de las inteligencias como compartimentos estanco, por el contrario, todas las personas poseen en mayor o menor medida las ocho inteligencias (incluso alguna más que aún está sin identificar) de las que habla Gardner (1994), funcionado de manera compleja. De hecho, según este autor, cada una de las inteligencias pueden desarrollarse si se tienen los estímulos adecuados. Donde los individuos se diferencian es en la intensidad de estas inteligencias y en las formas en que recurre a ellas y se las combina para solucionar los problemas que se puedan presentar.

Desde una perspectiva pedagógica, se aboga por una manera nueva y personalizada de educar, favorecida además por los avances tecnológicos, en la que los contenidos puedan ser presentados de diversas formas atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje y a las distintas inteligencias. De este modo, se puede hacer una diversificación en las actividades incluyendo no solo aspectos lingüísticos y matemáticos, sino la realización o visualización de imágenes, dibujos, creación de cómics, rutas literarias… (inteligencia espacial); obras teatrales, creación de marionetas… (inteligencia cinético-corporal); crear, interpretar, escuchar canciones (inteligencia musical); realizar excursiones, cuidar un huerto escolar… (inteligencia naturalista).

4.3.3. Neurodidáctica, emociones y pantallas

La neurodidáctica es una disciplina relativamente reciente que surge de la encrucijada entre la psicología, la neurociencia y la didáctica (Rivoltella, 2012):

- *Nella psicologia (Mind), ovvero nello studio dei processi mentali che stanno alla base della cognizione e del comportamento.*
- *Nella didattica (Education) intensa come la scienza che studia l'insegnamento nelle sue diverse componenti (la comunicazione e la valutazione, la relazione con l'alunno, la gestione della classe, metodi e tecniche in gioco a tutti questi livelli).*
- *Nella neuroscienza (Neuroscience), ovvero lo studio del cervello dal punto di vista della sua evoluzione, della sua struttura e delle sue funzioni* (p. 41).

Dicha disciplina se fundamenta en el principio de que cualquier aprendizaje conlleva un cambio en el cerebro, en tanto que nuestras redes neuronales se ven afectadas por modificaciones. El proceso de aprendizaje modela el cerebro, ya que cada vez que se pone en marcha un aprendizaje se activa un «camino neuronal» que hace que se refuercen las conexiones más activas. Asimismo las sinapsis entre las neuronas se hacen más fuertes si hay una frecuencia de aparición (Di-Gesù, 2012, p. 39).

Por lo que se refiere a la enseñanza, la neurodidáctica puede ayudar a los educadores a desarrollar mejores estrategias didácticas ofreciendo los estímulos intelec-

tuales que generen una serie de transformaciones en el cerebro, dado que se conoce la neurobiología del aprendizaje, lo que puede ayudar a la confección de herramientas y estrategias didácticas adecuadas para todos (Di-Gesù, 2012) consiguiendo una enseñanza más eficaz y óptima.

La Neurodidáctica no contempla solo los conceptos o contenidos a impartir, sino que ahonda también, de forma profunda (Forés & Ligoioiz, 2009, p. 19):

- En cómo se encuentra la persona que va a aprender. Ayudándole a desarrollar habilidades personales, actitudes y aptitudes que le faciliten el proceso.
- En las formas en las que se presenten los contenidos, eligiendo aquellas en las que pueda resultar más fácil la asimilación, la memoria y la integración.

Asimismo, el principio fundamental de la neurodidáctica no es otro que «hacer que los jóvenes aprendan en consonancia con sus dotes y talentos» (Cuesta, 2009, p. 32). En esta pedagogía de la competencia, son las capacidades personales las que determinan la enseñanza y no el plan de estudios dado.

Si atendemos a los recientes descubrimientos de la neurociencia (Damasio, 1996; 2005), el componente emocional, olvidado en los entornos educativos tradicionales, resulta decisivo para la formación de la memoria y activa el aprendizaje llegando a ser significativo. De ahí, que un aspecto importante de la neurodidáctica sea el desarrollo de la inteligencia emocional.

El término «Inteligencia Emocional» apareció por primera vez en un artículo de Salovey y Mayer publicado en 1990, donde se definía esta como «la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios» (Salovey & Mayer, 1990, p. 189). Sin embargo, no es hasta 1995 con el best-seller *La inteligencia emocional* de Daniel Goleman cuando se generaliza el concepto, destacando la relevancia de la inteligencia emocional para alcanzar el éxito tanto profesional como personal (Goleman, 1995).

La inteligencia emocional puede estructurarse en un modelo de cuatro ramas interrelacionadas que siguen una secuencia desde los procesos psicológicos más básicos hasta los más complejos (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; Mayer & Salovey, 1997, 2007):

1. *Percepción de las emociones*: Se refiere al grado en el que las personas son capaces de identificar, expresar y valorar sus estados emocionales y los de los demás.

2. *Facilitación emocional del pensamiento*: Las emociones actúan sobre el modo de procesar la información, modelan el pensamiento y dirigen la atención hacia aquella información más significativa e importante para el sujeto.
3. *Comprensión emocional*: Esta habilidad corresponde al conocimiento emocional, por medio del cual comprendemos y analizamos las emociones.
4. *Regulación emocional*: Se trata de desarrollar la capacidad de regular las emociones, encontrando la información que estas nos proporcionan para poder reflexionar sobre las propias y las de los otros, con el fin de adquirir la capacidad de controlarla (Pérez & Castejón, 2006).

La importancia de atender a esta inteligencia se puede comprender mejor si tenemos en cuenta lo relevante de las emociones en todos los aspectos no solo del aprendizaje sino de la vida, cómo influyen en la toma de decisiones y en la capacidad para razonar de las personas. Este poder de las emociones sobre el pensamiento tiene una relación directa con la evolución del cerebro

> De este cerebro primitivo —el tallo encefálico— emergieron los centros emocionales que, millones de años más tarde, dieron lugar al cerebro pensante —o «neocórtex»— ese gran bulbo de tejidos replegados sobre sí que configuran el estrato superior del sistema nervioso. El hecho de que el cerebro emocional sea muy anterior al racional y que este sea una derivación de aquel, revela con claridad las auténticas relaciones existentes entre el pensamiento y el sentimiento (Goleman, 1995, p. 12).

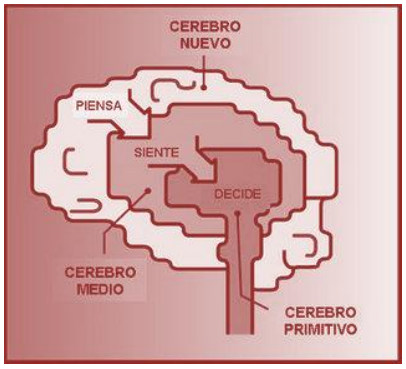


Figura 20. Partes del cerebro (Renvoisé & Morin, 2006).

De ahí que el sentimiento sea «un componente integral de la maquinaria de la razón» (Damasio, 1996, p. 9) y a pesar de que en muchas ocasiones las emociones interfieran en el funcionamiento del cerebro racional, son un componente imprescindible para su funcionamiento (Ferrés, 2014). Lo que sentimos no solo orienta sino que condiciona lo que pensamos. De hecho, las zonas del cerebro que se ocupan de las decisiones se activan mucho antes de que seamos conscientes de que hemos hecho una elección (Zaltman, 2003), es el inconsciente por tanto el que actúa en primer lugar

y en muchos casos únicamente, «no más del 5% de la actividad mental se desarrolla de manera consciente» (Punset, 2007, p. 159).

No obstante y a pesar de estos descubrimientos, la educación sigue anclada en el predominio de la razón sobre las emociones, ignorando y hasta despreciando a estas últimas por creerlas interferencias en el proceso educativo. Frente a esto, los profesionales de la comunciación se hacen eco de los avances en neurociencia, en neuromarketing, para incidir directamente en el inconsciente y en las emociones. De ahí la brecha tan importante que existe entre la educación y los medios de comunicación, que se enfrentan con distintas armas.

> Mientras algunos profesionales de la educación y de la cultura se preocupan por la cantidad de personas que son incapaces de adoptar ante las pantallas una actitud comprometida, reflexiva y crítica, las pantallas provocan en esas personas y en ellos mismos un torbellino de sensaciones y de emociones, cuyos mecanismos y efectos suelen pasar desapercibidos tanto para unos como para otros (Ferrés, 2014, p. 20).

El potencial de las pantallas se deriva de su capacidad para influir en la toma de decisiones a partir de su capacidad para suscitar emociones y canalizarlas en una determinada dirección. Por tanto podemos afirmar que las pantallas pueden predisponernos hacia una determinada manera de pensar y de hacer, condicionan nuestra voluntad y nos inducen a sentir lo que interesa que sintamos incidiendo sobre nuestros gustos y deseos (Ferrés, 2014). La producción de mensajes mediáticos se sitúa a medio camino entre lo que ya le interesa a una persona y lo que sería bueno que le interesara, creando asociaciones que si se repiten el número suficiente de veces y/o se vive con una gran intensidad emocional, quedará fijada en la mente y condicionará el comportamiento en el futuro.

Otro de los aspectos que justifican una educación mediática que atienda a las emociones, es que el inconsciente no distingue entre realidad y ficción, de manera que la ficción produce efectos reales. Cuando alguien realiza una simulación mental se activan los mismos módulos cerebrales que se activarían en las actividades físicas correspondientes. Con lo que si aunque seamos conscientes de que la ficción es tal, y esta produce emociones verdaderas, acabará produciendo efectos verdaderos (Ferrés, 2013).

Las pantallas actúan como espejos de nosotros mismos, de nuestros deseos y temores. De ahí que puedan y deban ser utilizadas como una oportunidad. La educación mediática, por tanto, debe incorporar los distintos aspectos de la educación emocional: desde la definición y reconocimiento de cada emoción, hasta las habilidades para gestionarlas, ya que solo conociendo y controlando las propias emociones se puede garantizar el poder sobre uno mismo.

II. Investigación

1. Justificación y contextualización de la investigación

La omnipresencia mediática que existe hoy día conlleva que los niños crezcan rodeados de aparatos tecnológicos, y que a muy temprana edad, incluso antes de aprender a andar, ya sepan deslizar el dedo por la pantalla de la tablet o del móvil para cambiar los contenidos. Esa habilidad casi innata en el manejo de estas herramientas promueve la errónea creencia de ser capaces de aprehender de manera crítica la información que obtienen a través de estos medios.

Los medios de comunicación y las tecnologías forman parte de la vida diaria, no solo de los jóvenes que han crecido en este mundo tecnologizado, sino de todas las personas que lo habitan; tanto es así, que han cambiado las formas de comunicarnos. Tener competencia comunicativa en el mundo actual significa dominar lo mediático. A la interacción comunicativa cara a cara se unen los chats, la mensajería instantánea, los correos electrónicos, las videoconferencias, los blog, las redes sociales, etc. toda una cantidad de medios que permiten diversificar la comunicación entre las personas y adecuarlas a las características concretas de cada situación. No obstante, estos medios necesitan de conocimientos y destrezas que faciliten su correcto uso evitando los peligros que en muchos casos los acompañan o, simplemente, para extraer el máximo potencial y no caer en problemas de incomunicación. De ahí, que la competencia mediática se erija como una necesidad inapelable en la sociedad actual.

Como hemos detallado en los capítulos precedentes que recogen los aspectos teóricos que sirven de andamiaje a la presente investigación, son muchos los esfuerzos que se vienen haciendo en materia de educación en medios a nivel internacional, europeo y nacional para integrar en la formación de las personas los medios de comunicación y las tecnologías pudiendo evitarse así actos tan problemáticos como la manipulación, el robo de datos personales, el ciberacoso, etc. No obstante, la adaptación de la educación formal a estos constantes cambios que comporta lo mediático está

siendo sumamente lenta, no solo por la estructura organizativa sino en muchas ocasiones por el miedo, el desconocimiento o la falta de voluntad de los agentes implicados. A pesar de que en los currículos se mencione explícitamente que «Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas», la realidad educativa nos ofrece un panorama diferente, abordando aspectos comunicativos, audiovisuales y tecnológicos de manera parcial, o simplemente como herramientas para la adquisición de otros contenidos.

Sin embargo, para poder ofrecer una enseñanza mediática coherente y adecuada a las necesidades de los discentes cabe preguntarse:

- ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y destrezas que necesitan los jóvenes actuales para adquirir la competencia mediática y poder incorporarse efectivamente en la sociedad actual?
- ¿Dónde presentan más carencias los adolescentes para poder incidir en estas a través de la educación?
- ¿Qué papel tienen los profesores en esta educación mediática?

A la primera de estas preguntas hemos dado respuesta a través de la concreción de los indicadores de la competencia mediática basados en el análisis de diferentes propuestas. Mientras que para contestar a las siguientes se ha planteado una investigación que pretende evaluar el nivel de competencia mediática de los adolescentes y los profesores a partir de cuestiones relacionadas con las distintas dimensiones que puedan delimitar los aspectos donde es más necesario intervenir y determinar la relación entre la competencia de profesores y alumnos de Andalucía occidental. De este modo, a partir de los resultados obtenidos se podrán sistematizar las intervenciones adecuadas en materia de educación en medios para poder generar personas competentes, tanto mediáticamente como por analogía comunicativamente, que posean las herramientas apropiadas para afrontar los requerimientos de la sociedad actual.

2. Objetivos de la investigación

El objetivo general de este trabajo de investigación es conocer el nivel de competencia mediática de los adolescentes andaluces de una muestra seleccionada en el marco de la educación formal. Para ello se estiman una serie de objetivos específicos

que delimitan de manera más precisa el ámbito del estudio para dar una mejor respuesta a las preguntas de investigación que hemos formulado.

Objetivo 1. Conocer el estado actual de la literatura sobre competencia digital y audiovisual, así como su integración o evolución en una conceptualización convergente de la competencia mediática.

Objetivo 2. Diseñar los instrumentos de investigación en base a unos indicadores previos.

Objetivo 3. Determinar los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes iniciales que tiene el alumnado de secundaria y el profesorado sobre los medios audiovisuales y tecnológicos.

Objetivo 4. Establecer las posibles relaciones entre el nivel de competencia mediática de los adolescentes y el de sus profesores.

Objetivo 5. Diseñar una propuesta formativa para el desarrollo de la competencia mediática mediante la alfabetización audiovisual y digital.

3. Diseño de la investigación

3.1. Naturaleza de la investigación

Una vez establecido el problema y los objetivos que van a guiar la investigación, conviene dilucidar bajo qué paradigma se desarrolla. En nuestro caso vamos a optar por una metodología cualitativa teniendo en cuenta, como afirman Strauss y Corbin (2002, p. 20), «la naturaleza del problema que se investiga»: el nivel de competencia mediática de los adolescentes, en una muestra seleccionada, sin la intención de aportar resultados extrapolables al total de la población representada, pero sí de recoger información consistente para futuros estudios. Giroux y Tremblay (2004) definen el enfoque cualitativo como aquel que se ocupa del estudio de la realidad con la intención de percibir, interpretar, comprender y difundir una situación, sin la necesidad de calcular frecuencias ni promedios. Stake (1995) considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático (ver tabla 43).

HOLÍSTICO	EMPÍRICO	INTERPRETATIVO	EMPÁTICO
• Contextualizado • Orientado al caso	• Orientado al campo de observa-	• Los investigadores confían más en la	• Atiende a la intencionalidad del ac-

• Evita el reduccionismo y el elementalismo. • Relativamente no comparativo, busca la comprensión más que las diferencias con otros.	ción. • Atención en lo observable, incluyendo las observaciones hechas por los informantes. • Naturalista, no intervencionista. • Preferencia por la naturalidad lingüística en las descripciones.	intuición. • Los observadores prestan atención en reconocer acontecimientos relevantes. • La investigación es una interacción del investigador y el sujeto.	tor. • Busca el marco de referencia de los actores. • Aunque planificado, el diseño atiende a nuevas realidades, nuevas situaciones. • Sus temas son émicos, de enfoque progresivo. • Los informes sirven de experiencia indirecta.

Tabla 43. Características del estudio cualitativo (elaborado a partir de Stake, 1998, pp. 49-50).

Esta metodología, por tanto, nos va a permitir abordar la realidad con la finalidad de comprenderla y transformarla.

Para llevar esto a cabo, se han combinado técnicas cuantitativas, como la encuesta y el procesamiento estadístico de las respuestas dadas; con técnicas cualitativas en el análisis de las entrevistas semiestructuradas. En ambos casos se ha manejado un sistema categorial prefijado *a priori*, pero susceptible de modificación durante el proceso.

La utilización de estas técnicas, en concreto de la encuesta, responde a una finalidad exploratoria que nos va a permitir obtener un mayor número de respuestas y poder establecer relaciones entre ellas, pues como indica Sabino (1992, p. 78) «si queremos conocer algo sobre el comportamiento de las personas, lo mejor, lo más directo y simple, es preguntárselo directamente a ellas». Para abordar determinados aspectos con mayor profundidad haremos uso de la entrevista.

3.2. Fases de la investigación

En la investigación cualitativa, no siempre se opera siguiendo un esquema de acción previamente determinado y, cuando tal esquema existe, tampoco es el mismo para todos (Rodríguez, Gil, & García, 1996, p. 62). De este modo, el proceso de investigación que seguiremos se estructura en cuatro fases, que si bien siguen las propuestas por Rodríguez et al. (1996, pp. 63 y ss.), difieren de este en parte. Asimismo, cada una de las etapas mostrará las opciones tomadas entre las distintas alternativas, pues

como dice Pitman y Maxwel (1992, p. 753) «Toda investigación cualitativa (…) es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador».

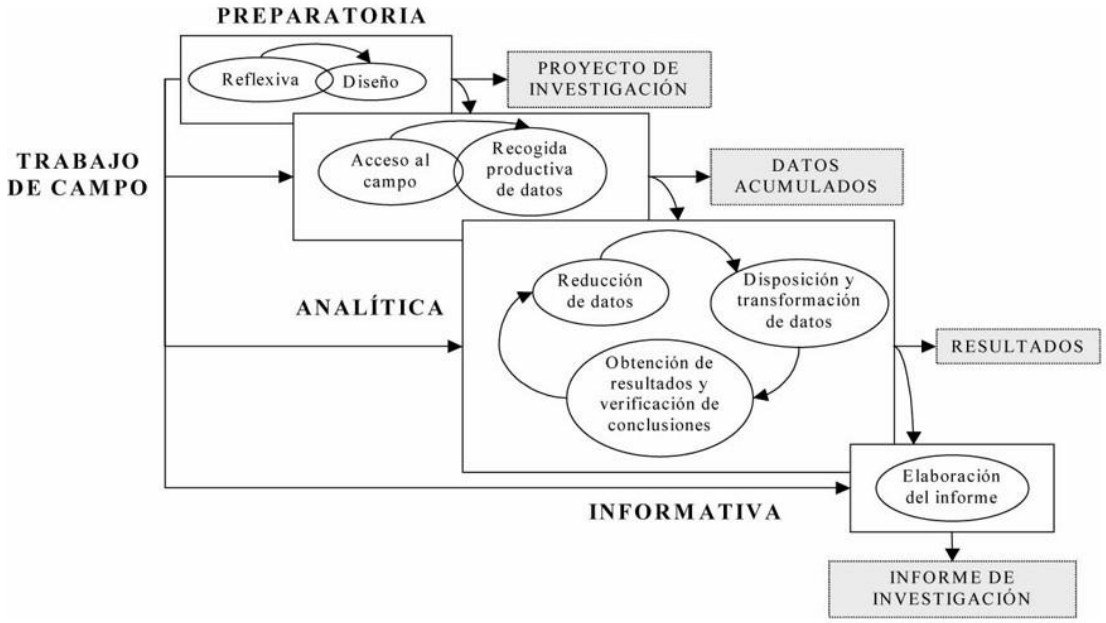


Figura 21. Fases y etapas de la investigación cualitativa (Rodríguez et al. 1996, p. 64).

1) La fase preparatoria

En esta etapa, siguiendo las ideas de Rodríguez et al. (1996), desde nuestra experiencia y formación, hemos procedido a determinar el tema de estudio. Posteriormente, a partir de la reflexión y la revisión bibliográfica, hemos establecimiento el marco teórico-conceptual y el diseño de la propia investigación. La fundamentación de este trabajo es buena muestra de la literatura sobre los medios de comunicación y las tecnologías actuales, la conceptualización de la competencia mediática como convergencia de diversas nociones, su presencia curricular y la educación en este ámbito del conocimiento. En la misma línea, se han revisado diversos trabajos para la concreción del diseño de investigación, determinando el método, los criterios, la muestra y el análisis.

2) El trabajo de campo

La segunda fase nos ha permitido acceder a la información fundamental a partir de una toma de contacto con los distintos centros implicados, profesorado, dirección y en última instancia los alumnos a los que se les pasó la encuesta, así como a los participantes que realizaron las entrevistas. En esta fase se realizó también un pilotaje del cuestionario y se tomaron las medidas oportunas modificando y rediseñando los instrumentos, para realizar una recogida productiva de los datos.

3) Fase analítica

Tras la recopilación de datos se ha procedido al procesamiento de las informaciones para la obtención de los resultados y la verificación de las conclusiones. Los cuestionarios fueron analizados utilizando el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 19, mientras que para las entrevistas se usó el software para el análisis cualitativo Atlas.ti 6, lo que ha permitido una mayor facilidad en el tratamiento de las informaciones obtenidas.

4) Fase informativa

Y por último, la investigación se completa con la elaboración de un informe con los resultados más relevantes obtenidos y su difusión, compartiendo así la comprensión y conocimiento de la temática con la comunidad científica.

3.3. Procedimiento de nuestra investigación

En nuestra investigación las distintas fases se van a concretar de la siguiente forma, no sin antes advertir que la presentación sucesiva de estas en ningún caso va a suponer linealidad, por el contrario, y teniendo también en cuenta el carácter de este trabajo, se van a superponer y entrecruzar:

Figura 22. Procedimiento de la investigación (elaboración propia).

A continuación se detallan los pasos seguidos:

a) Revisión de la literatura a través de la consulta y análisis de bibliografía especializada, artículos, fuentes digitales y documentos que hemos referenciado al final de cada capítulo, así como las bases de datos ISOC del CSIC WoS-JCR y SCOPUS. De este modo, se ha profundizado en aspectos relevantes de la competencia mediática.

b) Elaboración del diseño de investigación. Se ha definido el problema y se han planteado los distintos objetivos que han guiado el estudio partiendo de la revisión literaria, adecuándose, en consecuencia, la metodología al objeto de estudio.

c) Recogida de datos. El acceso a los centros y la recogida de la información se ha llevado a cabo a lo largo del curso académico 2012-2013, en el que se han pasado los cuestionarios y entrevistas, tras los contactos que han permitido el acceso al campo.

d) Recodificación y elaboración de tablas de códigos. Para llevar a cabo el análisis de los datos a través de los distintos programas informáticos, ha sido necesaria la recodificación de distintas preguntas así como la elaboración de tablas de categorías y códigos necesarios para el análisis de las entrevistas.

e) Análisis de los resultados. Una vez procesados los datos se llevó a cabo el análisis de estos, estableciendo tres niveles de desarrollo de la competencia mediática que nos permitieran agrupar a los participantes según sus capacidades y ver la relación existente entre estos niveles y las distintas variables analizadas.

f) Discusión de los resultados. En esta etapa se discutieron los resultados evidenciando las conexiones entre alumnado y profesorado, considerando, además, otros estudios precedentes en relación a las distintas dimensiones de la competencia mediática.

g) Conclusiones de la investigación. Establecimiento de las conclusiones en relación a los objetivos marcados en la investigación, surgidos a partir del análisis y valoración de los datos generados.

h) Redacción de la memoria. Elaboración del informe final que recoge todos los aspectos involucrados en la investigación sobre el grado de competencia mediática de los adolescentes.

4. La muestra

La amplitud de la población que nos interesa estudiar determina la selección de una muestra que la represente (ver figura 23). Debido a que nuestro objetivo ha sido realizar una observación de tipo exploratorio sobre la competencia mediática en adolescentes, hemos utilizado un muestreo no probabilístico de tipo casual o incidental con individuos a los que se tenía fácil acceso. Considerando como aspectos relevantes de la *heterogeneidad estructural* del objeto de estudio (Mejía, 2000) la ocupación de los padres, el sexo y la edad del alumnado en el eje socioeconómico; la ubicación del centro (urbano/rural) en el eje del espacio y, en cuanto al nivel temporal, se ha restringido la muestra a un solo curso: 2012-2013, no pudiéndose observar un proceso evolutivo.

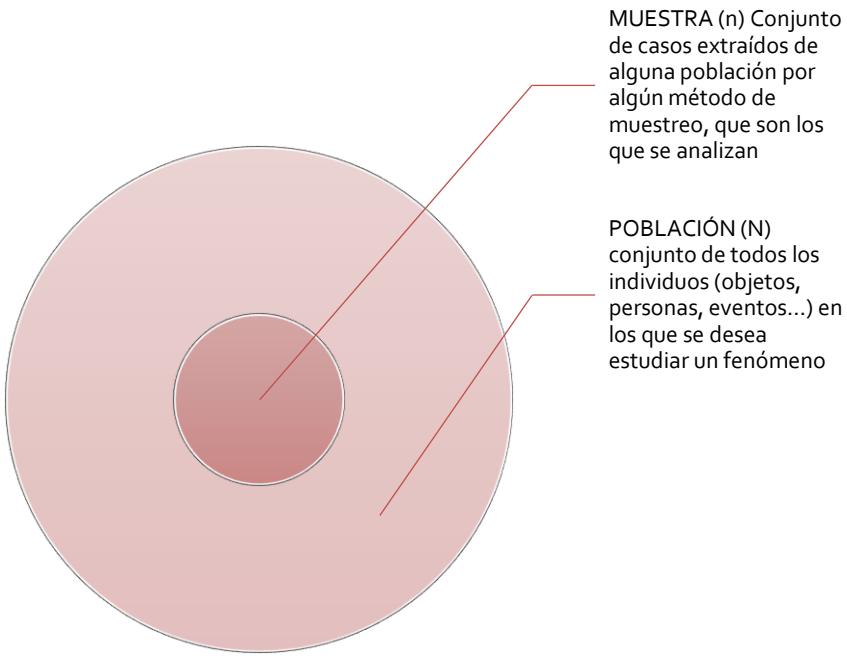


Figura 23. Representación de población y muestra. (Bisquerra, 2004, p. 143).

Los sujetos de la muestra lo componen adolescentes, es decir, alumnos de entre 14 y 18 años, residentes en Andalucía occidental, siendo los más numerosos aquellos con edades comprendidas entre los 14 y 15 años dado que se realizaron las encuestas en el curso 3º de la Educación Secundaria Obligatoria, por no sesgarla a jóvenes con estudios si se escogían niveles no obligatorios de formación. Asimismo, tomamos en cuenta la diversidad de opiniones en relación al inicio de la adolescencia que varían entre los 10 y 12 años y, siguiendo a la Organización Mundial de la Salud (OMS), que establece la pubertad o adolescencia temprana de los 10 u 11 años a los 14 o 15 años y la adolescencia tardía de los 15 a los 19 años, consideramos como la edad

media de la adolescencia los 14 o 15 años, edad que tomamos como referencia. Finalmente la muestra se ha fijado en 312 adolescentes.

Para determinar el nivel de competencia mediática en el profesorado se seleccionaron según las distintas franjas de edad, sexos y la pertenencia a centros rurales y urbanos de Andalucía occidental con la finalidad de poder establecer comparaciones con la muestra de alumnado.

En cuanto a las entrevistas, las unidades se seleccionaron en función de la representatividad de sus propiedades y estructura social, de su contenido, definiendo su singularidad (Mejía, 2000). Se tomó un número reducido de casos puesto que no constituían el objeto de estudio principal sino que servían para completar la información recogida en las encuestas. Por lo tanto interesaba comprender las pautas estructurales que definían al objeto pero sin llegar a saturar, que en el caso de los adolescentes, por sus características particulares, su tendencia de pertenencia al grupo, son más receptivos a los patrones homogeneizadores, etc. por lo que el punto de saturación llega antes, como se comprobará en el análisis de los datos.

5. El proceso y las técnicas para la recogida de datos

Para llevar a cabo el proceso de recogida de datos se diseñaron dos instrumentos, la entrevista y la encuesta, siendo este último el principal por su amplitud y detalle en las cuestiones planteadas. La utilización de dos instrumentos de investigación nos ha llevado a plantear la combinación de los resultados de ambos en un proceso de triangulación que definiremos a continuación.

5.1. La triangulación

La dificultad que entraña abordar el concepto de competencia mediática en su extensión y complejidad requiere la combinación de distintas técnicas de indagación con el objeto de conseguir hallazgos complementarios que den mayor rigor a los resultados obtenidos evitando sesgos metodológicos. A este proceso combinatorio se le denomina *triangulación*.

Derivado de la geometría y usado desde antiguo en la navegación, el término triangulación en este sentido primigenio hace referencia al uso de múltiples puntos o medidas para determinar una posición desconocida. Esto se traduce en investigación social como la combinación de diversos métodos en un estudio del mismo objeto para abordar mejor el fenómeno que se investiga (Arias, 2000) o más concretamente como

la utilización de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el mismo problema de investigación (Morse, 1991) de este modo, se observa que el uso del prefijo *tri* no tiene por qué hacer referencia a tres métodos, sino más bien, indica una pluralidad de estos. No obstante, la triangulación metodológica no es la única que existe en una investigación cualitativa, siguiendo a Denzin (1978) se puede hablar también de triangulación de datos, utilizando una gran variedad de fuentes de datos; triangulación del investigador, utilizando distintos investigadores; triangulación teórica, utilizando diferentes perspectivas para interpretar un conjunto de datos; y triangulación metodológica, utilizando múltiples métodos para estudiar un problema como se refleja en la figura 24.

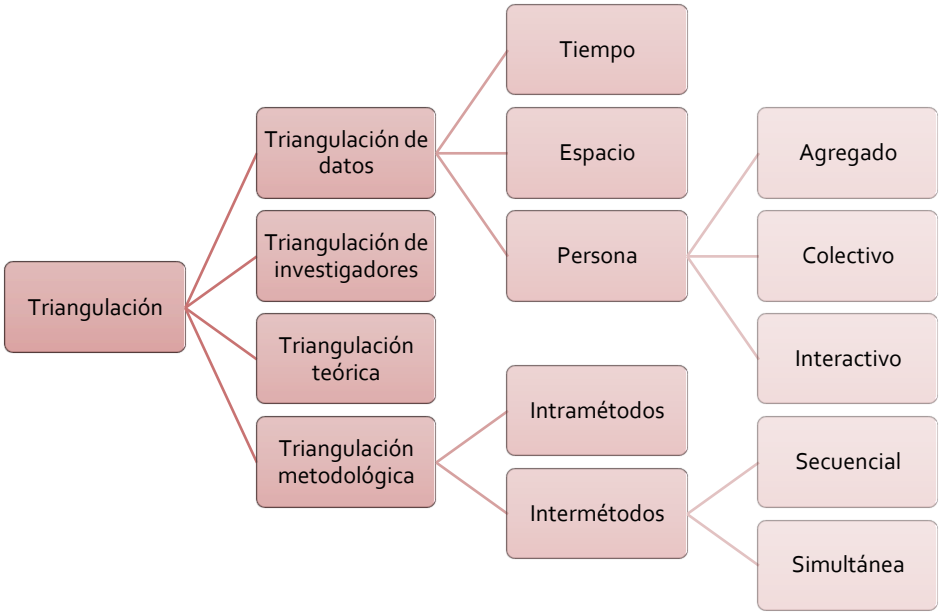


Figura 24. Tipos de triangulación (Denzin, 1978).

Nuestro estudio se centra principalmente en una triangulación metodológica intermétodos de carácter secuencial. Se ha analizado el objeto de estudio haciendo uso de métodos cuantitativos y cualitativos (encuesta y entrevista) y concretamente siguiendo un orden sucesivo: se completó el método cuantitativo antes de implementar el cualitativo, resultando los datos del primero esenciales para la planificación del segundo. Además, hemos de considerar que las revisiones de la literatura constituyen una técnica de investigación cualitativa que establece los fundamentos conceptuales y de significado de cualquier estudio cuantitativo (Rodríguez-Ruiz, 2005) hecho que ha precedido y cimentado esta investigación.

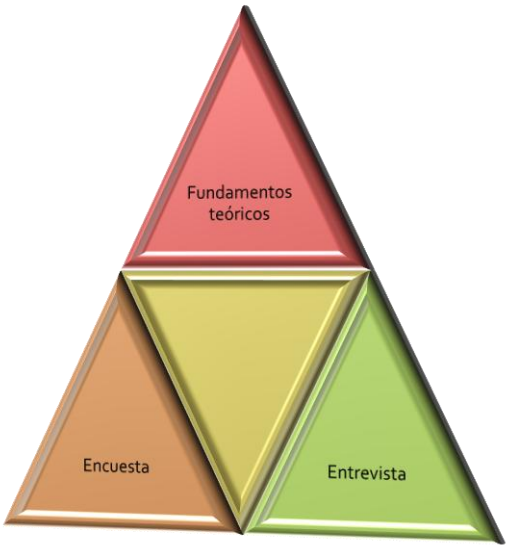


Figura 25. Triangulación de métodos (elaboración propia).

Nuestra pretensión ha sido la de «estimular la proliferación de explicaciones divergentes», como apunta Trend (1986, p. 106) y compensar las debilidades de un método con las fortalezas del otro, aspectos que se abordarán en los apartados correspondientes.

5.2. El cuestionario

Este procedimiento es muy utilizado en el ámbito de la investigación educativa por su aparente facilidad para la obtención de datos. Rodríguez et al. (1996, p. 186) lo definen como «una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador» minimizando así sus efectos con las mismas cuestiones realizadas de la misma forma. Consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo (Pérez-Juste, 1991). A pesar de que aborda los problemas con menos profundidad, tiene una serie de ventajas como llegar a un amplio número de personas en poco tiempo, obteniendo el mismo tipo de respuestas que pueden ser puestas en relación posteriormente.

Este instrumento puede proporcionar datos en torno a (Cohen & Manion, 1990, p. 131):

a) La descripción de la naturaleza de las condiciones existentes.

b) La identificación de normas y patrones con los que se pueden comparar las condiciones existentes.
c) La determinación de las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

Una fase clave en el empleo de este procedimiento es la planificación que comienza a partir de la propia reflexión del encuestador sobre el problema o asunto que constituye el corazón de su estudio (Rodríguez et al., 1996, p. 187), donde hay que especificar la finalidad, los recursos disponibles y la población en la que se centra (Cohen & Manion, 1990) que va a determinar el tipo de pregunta, el número de estas y, sobre todo, su enunciación, ya que el éxito depende en gran medida de la lectura de los encuestados junto con otros aspectos como la sinceridad o intentar responder de forma «correcta» (Hopkins, 1989).

En esta línea, las preguntas van a constituir el elemento clave de este instrumento. De este modo, las primeras preguntas establecerán la toma de contacto y a medida que se avance por estas se constituirá un marco de referencia que determinará el modo de interpretar las preguntas y de responder a ellas (Hayman, 1984). En cuanto al tipo de preguntas se puede diferenciar entre cerradas y abiertas. Las cerradas ofrecen al usuario todas las alternativas posibles a la situación que se desea conocer; mientras que las abiertas dejan la respuesta a consideración de la persona que completa el cuestionario. La elección de unas u otras determinará el proceso de tratamiento de la información y la cuantificación y comparación de los datos.

Por último, además de al contenido, el encuestador deberá atender al formato del cuestionario prestando atención al título, presentación, fórmula de agradecimiento y modo de devolución del instrumento (Rodríguez et al., 1996). En este aspecto habría que considerar también la utilización del cuestionario online o en papel, con las ventajas e inconvenientes que pueden presentar ambos, algo que trataremos de una manera más específica cuando hablemos del diseño de nuestro instrumento.

5.2.1. Diseño del cuestionario

El cuestionario ha sido la herramienta clave en la investigación realizada puesto que nos ha permitido recoger datos significativos respecto al desarrollo de la competencia mediática tanto en adolescentes como en profesores.

La elaboración de los cuestionarios ha sido un proceso largo y complejo ya que era mucha la información que se pretendía recoger con dichas herramientas. La determinación del nivel de competencia mediática lleva consigo la evaluación de una serie de dimensiones que la conforman, de este modo, el cuestionario debía responder a esta multidimensionalidad (Rodríguez et al., 1996), reconociendo por un lado la

independencia de cada una de ellas y, por otro, las relaciones que se podían establecer.

Si tenemos en cuenta el tipo de preguntas en el cuestionario de adolescentes, se incluyen en primer lugar las «preguntas de identificación» (Sierra-Bravo, 1988) que van a constituir las variables independientes principales de la investigación: sexo, edad, centro, ocupación de los padres, grado de formación. Después se incluyen preguntas generales, de hechos, sobre la posesión tecnológica y el uso en la escuela; y posteriormente las cuestiones que evalúan las distintas dimensiones de la competencia mediática que se establecieron en el capítulo 2.7.3. (véase tabla 44). En este caso, destacan las preguntas que miden el conocimiento frente a aquellas referentes a creencias u opiniones, puesto que la finalidad del instrumento es la valoración del nivel de competencia mediática de los adolescentes.

DIMENSIONES Y PREGUNTAS	
Acceso y obtención de información	
15	¿Cuál es el navegador que más utilizas para moverte por Internet?
16	Señala las razones por las que utilizas dicho navegador.
17	¿Qué pasos sigues para realizar una búsqueda en Internet?
18	A la hora de seleccionar la información de una página web para tu trabajo, ¿en qué te basas?
Lenguaje	
21	¿Comprendes la información que trasmiten las imágenes, las palabras, la música y los sonidos… que componen los mensajes mediáticos (anuncios, películas, webs, blogs, podcast, series, programas, etc.)?
22	¿Qué significado aportan los diferentes lenguajes (icónico- imagen, verbal, visual…) en el siguiente anuncio?
23	Pon una cruz en el recuadro correspondiente a la fotografía que mejor se adecua al título siguiente: está pensativa, triste, abstraída.
24	¿Por qué has elegido esta imagen? Puedes señalar todas las opciones que creas adecuadas.
Tecnología	
19	¿Cuál o cuáles de los siguientes recursos conoces?
20	Señala aquellos que utilices o hayas utilizado
25	Lee atentamente e indica en la segunda columna de la derecha el número de la definición que corresponda a cada concepto. Quedará algún concepto sin definición.
Procesos de producción	
41	Imagina que quieres presentarte a un concurso de vídeo en el que ha de contarse una historia con personajes, ¿cómo ordenarías los siguientes pasos para realizar el producto?
42	Elabora, con 6 de las imágenes que siguen, una historia visualmente bien contada. Tienes que partir de la imagen número 1 y añadir 4 imágenes más.
Política e industria mediática	
26	Lee atentamente e indica en la segunda columna de la derecha el número de la definición a la que corresponda cada profesión. Quedará alguna profesión sin definición.
27	¿Sabes cuál es la institución a la que te puedes dirigir para quejarte si te parece que un

	programa de televisión es inconveniente?
	Recepción y comprensión
28	¿Crees que el anterior anuncio podría influirte llevándote a comprar el producto, si pudieras comprarlo?
29	¿Puede influir en otras personas?
30	Si les influye, ¿por qué les influye?
	Ideología y valores
31	¿Decides por ti mismo sobre qué ves?
32	¿Qué te lleva a ver un determinado programa o película?
	Participación ciudadana
33	¿Has denunciado o te has quejado a algún responsable sobre imágenes, vídeos, información… publicada en la Web o emitida en algún medio de comunicación?
34	Creo que tengo motivos suficientes para quejarme de
35	¿Crees que tienes una participación activa en temas sociales y/o políticos (colaboración con ONGs, debatiendo sobre temas de interés político o social, participando en concentraciones solidarias a través de las redes…) a través de las tecnologías o por medio de estas?
36	Si tu anterior respuesta es sí, ¿cómo participas en dichos temas?
	Comunicación
37	¿A través de qué herramientas te comunicas con otras personas e instituciones?
38	Señala el/los uso/s que le das a cada herramienta de comunicación
	Creación
39	¿Has editado o manipulado con programas de ordenador imágenes, vídeos o audio?
40	Si la respuesta anterior es sí, ¿cuál o cuáles de estas herramientas de edición has utilizado?

Tabla 44.Relación entre preguntas y dimensiones de la competencia mediática (elaboración propia).

A pesar de que las preguntas abiertas pueden ofrecer más información, se optó por incluir solo una pregunta de este tipo por los inconvenientes que generaba, no solo para el tratamiento de las respuestas sino por el hecho de que usuarios con bajo nivel de formación, o que no tienen costumbre de poner por escrito sus vivencias, si se trata de cuestiones que no han sido expresadas previamente, que el sujeto no ha tomado posición o no le han preocupado especialmente, es muy frecuente que se dejen en blanco o que sean contestadas para salir del paso (Marín-Ibáñez, 1985). No obstante, entre las opciones de las cuestiones cerradas, con la finalidad de que todos los sujetos pudieran responder, se incluyó la opción abierta ofreciendo la posibilidad de indicar otra distinta a las que se brindan. En este sentido, se da también la posibilidad de contestar *no sé*, con el fin de que escojan esta opción a que traten de adivinar o contestar al azar entre las anteriores.

Con las preguntas de opción múltiple se ha pretendido ser exhaustivo intentando abarcar todos los casos que puedan darse, y cuando la respuesta es única, tam-

bién se ha querido ser excluyente donde no se puedan elegir válidamente dos respuestas distintas a la misma pregunta.

En relación al formato, aunque en un primer momento se quiso realizar de manera online, la realidad de los centros y la disponibilidad y adecuado funcionamiento de las aulas de informática nos llevó a utilizar también cuestionarios en papel. Para la versión online se optó por la herramienta *encuestafacil.com* por los distintos tipos de preguntas que ofertaba que respondían perfectamente a nuestro requerimiento. En ambos casos, el cuestionario se componía de un título de encabezado, seguido de una presentación y los agradecimientos oportunos, como se muestra en el anexo I y en la siguiente figura.

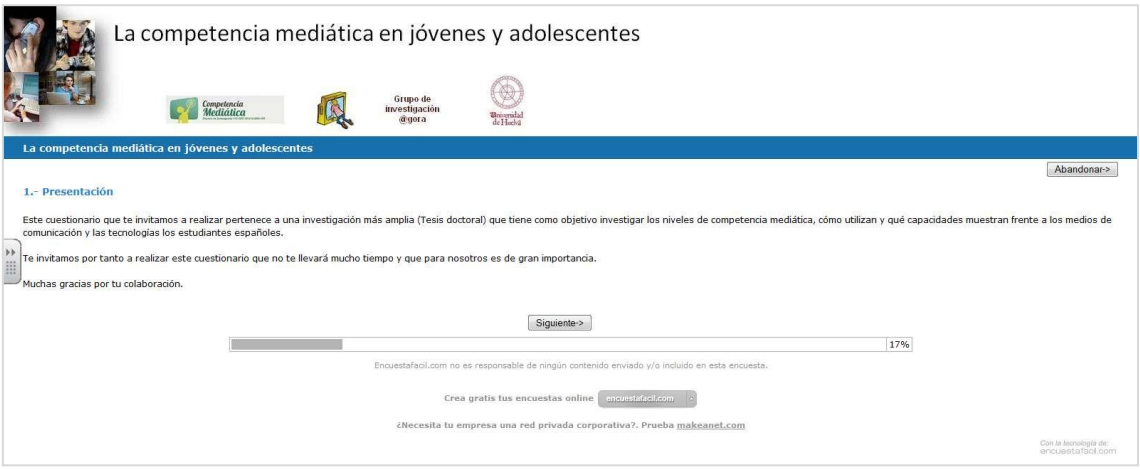


Figura 26. Cuestionario online (*encuestafacil.com*).

El cuestionario de profesorado, derivado del proyecto de investigación I+D *La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales*, hubo que adaptarlo a las dimensiones que se han establecido en esta investigación (véase epígrafe 2.7.3. del presente trabajo), quedando como se muestra en la tabla 45.

DIMENSIONES Y PREGUNTAS	
Acceso y obtención de información	
14	Google, Safari, Bing o Yahoo!... son buscadores de Internet exentos de publicidad comercial.
21	Ante un tema que considero importante, la información que obtengo procede (puede marcar más de una casilla).
34	Para valorar la fiabilidad de las informaciones que recibo de los medios tengo en cuenta estos aspectos (puede marcar más de una casilla).
Lenguaje	
11	En los mensajes de los medios (incluido Internet), distingo los diferentes códigos

	(verbal, icónico, musical…) y los registros (formal, informal, culto, coloquial…) utilizados por el emisor.
12	Las PDA o agendas digitales permiten registrar y procesar la información, pero también permiten el envío de correos electrónicos.
13	Soy capaz de comunicarme a través de los medios usando un lenguaje diferente según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje.
16	Me preocupo por usar convenientemente los diferentes modos de comunicación (conceptual, imágenes, tonos de voz…) para mejorar el proceso educativo.
Tecnología	
12	Las PDA o agendas digitales permiten registrar y procesar la información, pero también permiten el envío de correos electrónicos.
15	Usar el GPS en la telefonía móvil permite a su vez la localización exacta de nuestro terminal.
17	Los recursos educativos que utilizo con mis alumnos son
18	Conozco las herramientas para el control, por parte de las figuras educativas, de los contenidos de Internet.
19	El Movie Maker es un programa informático para editar secuencias de imágenes y crear vídeos.
26	Una Webquest es una actividad didáctica que consiste en una presentación a los estudiantes de un problema, una guía del proceso de trabajo y un conjunto de recursos previamente localizados y accesibles a través de Internet
Procesos de producción	
36	Creative Commons es una licencia para proteger los derechos de autor en la red.
Política e industria mediática	
22	En España, a diferencia de la mayoría de países europeos, no tenemos un Consejo Audiovisual de ámbito estatal.
28	Las empresas y los profesionales de los medios, incluida la Asociación Española de Publicidad, disponen de normas internas recogidas en diferentes códigos deontológicos.
29	¿Existe alguna asociación u organismo nacional al que acudir cuando el usuario percibe algo insultante, injurioso o delictivo en televisión, radio o Internet?
30	En nuestro país existe legislación que trata de proteger a la infancia de ciertos contenidos en la TV o en la radio, mediante el establecimiento de un horario infantil.
Recepción y comprensión	
37	La identificación emocional con personajes y situaciones que aparecen en los medios puede ampliar mis experiencias y favorecer un mayor conocimiento de mí mismo.
39	Reconozco cuándo una creación o producto mediático no cumple unas mínimas exigencias de gusto estético (presentación y redacción cuidada, calidad de imágenes y sonidos, creatividad o elaboración original…).
40	Soy capaz de distinguir las tendencias estéticas o artísticas relacionadas con los productos cinematográficos (expresionismo, romanticismo, realismo, naturalismo, surrealismo, underground, nouvelle vague…).
Ideología y valores	
20	Aunque no las comparta, puedo distinguir las tendencias sociopolíticas de los medios de comunicación de mayor difusión.
31	Conozco cómo actualizar los permisos sobre privacidad en redes sociales.
33	Antes de introducir mis datos personales (nombre, cuenta corriente, teléfono…) en alguna web, tomo algunas precauciones basándome en (puede marcar más de una

	casilla).
35	En los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico.
36	Facebook o Twitter pueden usar los datos personales y las fotos que subimos a estas redes sociales, pues les cedemos los derechos de uso al abrir una cuenta en las mismas.
38	Elaboro mensajes en los medios evitando estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos.
Participación ciudadana	
23	Es posible tener una relación positiva con los medios, pues estos pueden ayudar a la autonomía personal y a la transformación social.
24	Internet es una herramienta que permite participar en acciones solidarias.
27	He usado en alguna ocasión los medios y tecnologías comunicativas para
Comunicación	
13	Soy capaz de comunicarme a través de los medios usando un lenguaje diferente según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje.
16	Me preocupo por usar convenientemente los diferentes modos de comunicación (conceptual, imágenes, tonos de voz…) para mejorar el proceso educativo.
25	Me relaciono a través de los medios con colegas y profesionales del ámbito educativo.
31	Conozco cómo actualizar los permisos sobre privacidad en redes sociales.
36	Facebook o Twitter pueden usar los datos personales y las fotos que subimos a estas redes sociales, pues les cedemos los derechos de uso al abrir una cuenta en las mismas.
Creación	
19	El Movie Maker es un programa informático para editar secuencias de imágenes y crear vídeos.
38	Elaboro mensajes en los medios evitando estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos.
41	Sería capaz de transformar alguna imagen, utilizando un programa especifico para ello.
43	¿Has participado, en los últimos cinco años, en algún proyecto de innovación, investigación o de elaboración de materiales didácticos sobre Competencia en Medios de Comunicación?

Tabla 45. Relación entre preguntas y dimensiones de la competencia mediática (elaboración propia).

En este cuestionario, a diferencia del de adolescentes, destacan las preguntas escalares que incluyen cuatro opciones: «no», «un poco», «bastante» y «mucho» con el inconveniente de que el número impar de la escala da opción al encuestado de elegir la central. Del mismo modo, abundan las cuestiones cerradas dicotómicas con respuesta afirmativa o negativa junto con «no sé», opción que como hemos comentado anteriormente es importante para recoger todas las respuestas posibles de los sujetos.

En cuanto al formato, en este caso solo se optó por la encuesta online debido a que los destinatarios del mismo lo podrían realizar desde su ordenador personal, ya fuera en casa o en el trabajo, y no dependían de las posibilidades e inconvenientes que

presentara el entorno a la hora de pasar el cuestionario en el grupo clase en horario lectivo como ocurría en el caso de los adolescentes. Se temía que si se dejaba como actividad extraescolar, por las características y extensión del cuestionario, no lo llegarían a completar.

Igualmente, se componía de un título, una presentación y agradecimientos (anexo III).

5.2.2. Evaluación del cuestionario

Uno de los aspectos más importantes en la realización del cuestionario es el momento de evaluación de la herramienta ya que será este procedimiento el que otorgará validez y fiabilidad a los datos obtenidos.

En esta investigación se optó por realizar en primer lugar una consulta a expertos que valoraran el instrumento a partir de una parrilla de análisis que describiremos en el correspondiente apartado. A continuación, se realizó un pilotaje en un contexto concreto para determinar la dificultad que podía ofrecer la encuesta a los destinatarios de esta. Y, finalmente, se comprobó la fiabilidad de la herramienta a partir de las pruebas oportunas.

5.2.2.1. El juicio de expertos

Una vez realizada la redacción del cuestionario, procede someterla a crítica por parte de distintos expertos en competencia mediática que presenten puntos de vista diversos. Esta consulta se realizó antes de poner en práctica el cuestionario que será lo que finalmente ofrezca datos relevantes para juzgar su eficacia.

Cabero (1994, p. 251) indica que «ni que decir tiene que la validez de la estrategia recae en la calidad de los expertos que intervengan. Por ello, puede ser aconsejable contar con más de una opinión de expertos, para cada una de las grandes variables que se contrasten». En este sentido, y teniendo presente esta afirmación, procedimos a seleccionar un grupo de profesionales de prestigio cuyo ámbito de estudio estuviera en relación con la competencia mediática en adolescentes. De este modo, en la nómina de revisores del cuestionario se encuentran una catedrática de universidad con dilatada experiencia investigadora en Medios de Comunicación, Tecnologías, Innovación Educativa… (Ex. 1); un doctor de la Universidad de Barcelona con experiencia profesional en producción y realización de audiovisual educativo, a todos los niveles educativos e investigación en temas de comunicación y educación (Ex. 2); una doctora de la Universidad de Barcelona cuyas publicaciones versan sobre los usos de los medios

para mejorar los aspectos lectores en lenguaje verbal y visual, la relación entre literatura y cine comparados, actividades didácticas hipertextuales, usos de Wikis, Webquest, Moodle, Blocs, etc. (Ex. 3); una doctora de la Universidad de Salamanca especialista en tecnología educativa (Ex. 4); y un catedrático de la Universidad de Huelva experto en medios de comunicación y tecnologías aplicadas a la educación, director de la revista *Comunicar*, principal revista de comunicación y educación en el ámbito hispánico (Ex. 5).

Para el juicio de expertos optamos por ofrecer un instrumento de análisis, y así, elaboramos una «Guía de evaluación de expertos», que si bien puede coartar la iniciativa y originalidad de las reflexiones que estos puedan aportar, ofrece unos indicadores concretos que consideramos claves en la evaluación y que de otro modo podían pasar por alto, junto con vías para la reflexión personal. En este instrumento se incluyeron dos niveles de análisis: una valoración descriptiva acerca de cuestiones determinadas a través de una escala de puntos y una serie de preguntas abiertas donde mostrar las observaciones, apreciaciones, matizaciones que permiten reflexiones más creativas, valoraciones y conclusiones.

La Guía se presenta con una portada donde figura el título «Guía de evaluación de expertos» junto al subtítulo «Cuestionario sobre competencia mediática en adolescentes» y el nombre de la autora de la herramienta a analizar. Seguidamente se dan las normas para la cumplimentación correcta de la misma (tabla 48). Las cuestiones que plantea la guía se estructuran en cuatro apartados: valoración de los aspectos formales del cuestionario, aspectos funcionales, una valoración global y los datos de los expertos.

NORMAS PARA CUMPLIMENTAR LA EVALUACIÓN
1. La guía de evaluación se estructura en los siguientes apartados: A) Aspectos formales B) Aspectos funcionales C) Valoración global D) Datos de los expertos 2. Cada ítem se evaluará con una escala de 0 a 3: 0. Totalmente en desacuerdo 1. En desacuerdo 2. De acuerdo 3. Totalmente de acuerdo 3. Si procede hacer alguna aclaración u observación deberá incluirse en el apartado de valoración global.

Tabla 46. Normas para cumplimentar la evaluación del cuestionario.

En resumen, los datos aportados por los expertos en la valoración del cuestionario fueron, en relación a los aspectos formales, valorados todos con una puntuación superior a 2 de media en una escala 0-3. Siendo los que obtuvieron una menor puntuación el uso de diferentes colores y la variedad tipográfica, ambos se adaptaron y modificaron.

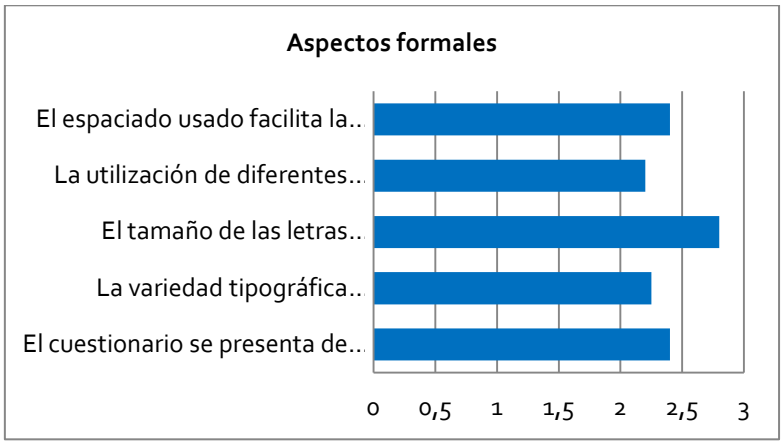


Figura 27. Aspectos formales del cuestionario.

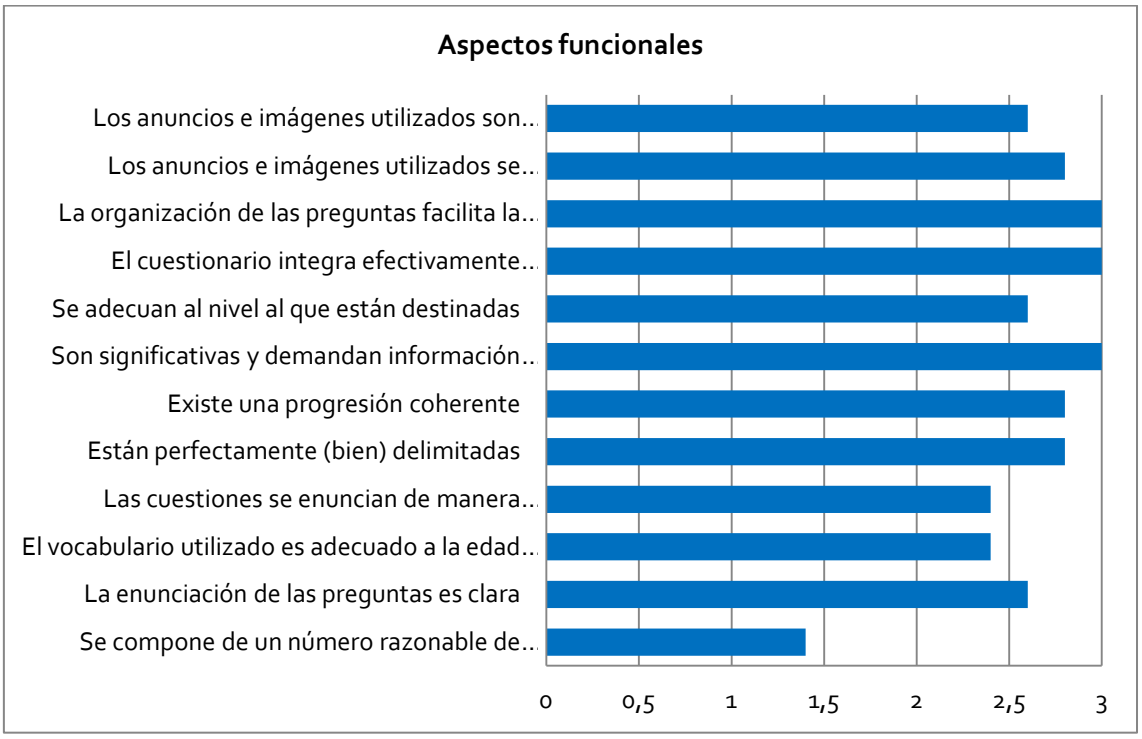


Figura 28. Aspectos funcionales del cuestionario.

En cuanto a los aspectos funcionales, observamos que aspectos como la organización de las cuestiones, la integración efectiva de las distintas dimensiones de la competencia mediática o el hecho de que las preguntas sean significativas obtienen la

puntuación máxima en la evaluación por parte de los expertos. En el otro extremo y siendo los aspectos que más modificaciones tuvieron posteriormente a la evaluación de los expertos y al pilotaje, estarían los ítems referidos al número de cuestiones (1,4) y la adecuación del vocabulario y la enunciación de las preguntas a la edad de los destinatarios, como se puede ver en la figura 28.

En la valoración global del instrumento, de manera general, el cuestionario ha sido bien valorado en su profundidad y elaboración. Así la Ex. 1 afirma que «el cuestionario ha sido técnicamente bien elaborado»; para el Ex. 3 «El cuestionario está bien delimitado tiene variedad de preguntas y el conjunto permite tener un conocimiento exhaustivo del destinatario [...] todas las preguntas de la encuesta tienen sentido y profundizan progresivamente para saber los conocimientos del destinatario». A este respecto hace referencia también la respuesta del Ex. 5, quien lo concibe como «un excelente cuestionario con preguntas muy significativas y de enorme trascendencia».

Sobre la adecuación a la la finalidad marcada: la detección de la competencia mediática de los adolescentes, en todos los casos respondieron afirmativamente aunque aportaron algunas matizaciones como la extensión que pudiera resultar negativa: «pienso que es muy largo para que estos estudiantes respondan bien. Pretende abarcar mucha información. Pero si se responde bien se logran los fines» (Ex. 1). «Muy necesario pero muy extenso» (Ex. 5).

El principal aspecto negativo que relacionan los distintos expertos es la cantidad de preguntas que tiene el cuestionario. De este modo, la Ex. 3 nos indica que «La extensión y el detalle respecto a tantos temas. Es un cuestionario de opinión y de demostración de conocimientos» y el Ex. 5 coincidirá en la «Extensión. Número de ítems». Igualmente, el Ex. 2 afirma que «La extensión», no obstante, para él no tiene por qué ser un aspecto totalmente negativo en el contexto educativo sino que «las características de este cuestionario permiten entenderlo como una excepción, es decir, alumnos en una situación de clase equivalente a un examen (no digo que lo sea, sino que ellos se enfrentan frecuentemente a tener que estar una hora completando algo)» con lo que para su realización en la formación reglada en el contexto aula dentro del horario lectivo podrían considerarlo incluso una forma de librarse del contenido de clase. Otro de los aspectos negativos que incluye uno de los expertos entre sus respuestas es el formato que considera «muy poco intuitivo y requiere mucha motivación para cumplimentarlo» (Ex. 5). Y además, los expertos concretan en determinados ítems sus valoraciones negativas: Ex. 1: «la pregunta 19 debe tener para ellos otra formulación. Yo la suprimiría. La pregunta 14 en lugar de la prensa escrita: la prensa impresa y diferenciar periódicos y revistas». Ex. 4: el «ítem 15 es demasiado complicado de responder, se podría hacer una valoración general para los diferentes medios; el ítem 18 orienta la respuesta en el sentido de que se percibe la segunda opción más positiva, y el ítem 23: tendencia al sí tal como está formulada, se podría solicitar orde-

nar los códigos para evitar la no diferenciación que seguramente se producirá». Todas estas consideraciones fueron tenidas en cuenta a la hora de elaborar la versión final del cuestionario.

Entre los aspectos positivos destacan: las preguntas con imágenes (Ex. 2), la buena progresión (Ex. 3), la propuesta de realización de ejercicios para comprobar competencias (Ex. 4), así como la calidad en el planteamiento y en la estructuración y el trasfondo de dimensiones e indicadores (Ex. 5).

Por último, como observaciones generales, además del consejo de reducción del cuestionario, incluyen la revisión de la redacción teniendo en cuenta el nivel del alumnado ya que podría resultar difícil la comprensión de algunas preguntas (Ex. 1) y la consideración de la respuesta «no lo sé» en muchas de las cuestiones. Aspectos todos de gran importancia que fueron recogidos en la reelaboración del instrumento.

5.2.2.2. Prueba piloto

Una vez revisado el instrumento basándonos en las aportaciones de los expertos, se procedió a una comprobación o *pretest* aplicándolo a un grupo experimental para probar su funcionamiento en el campo. En esta prueba piloto resulta de gran relevancia todas las reacciones que manifiestan los encuestados teniendo como principal actividad el diálogo que se mantiene para detectar sus vacilaciones, bloqueos y reservas, la claridad u oscuridad de las preguntas, el interés o el desinterés que suscitan determinados ítems, la irrelevancia de algunos, su inadecuación a la situación y la conveniencia de incluir otros, u otras alternativas en las que no habíamos pensado (Marín-Ibáñez, 1985).

La prueba piloto se realizó con 13 alumnos/as de 3º de ESO en el IES Puerta del Andévalo de San Bartolomé de la Torre (Huelva). Entre los comentarios que realizaron los encuestados sobre el instrumento, destacó su extensión y la complicación de las cuestiones de conceptos o profesiones y definiciones, cuestiones que se redefinieron para simplificarlas. Además, en cuanto a los resultados mostrados, el tipo de encuesta especial que se planteaba nos llevó a mantener como válidas preguntas que tuvieran un nivel bajo de aciertos. Es el caso, por ejemplo de aquellos ítems en que dada la escasa preparación previa en comunicación audiovisual las respuestas se vieran condicionadas por esa carencia. En otros casos, como en algunas preguntas de la dimensión de participación ciudadana se consideró ilustrativa de la actitud de los jóvenes sobre todo si se tenía en cuenta la pregunta referente a los motivos para participar.

5.2.2.3. Evaluación del cuestionario de profesorado

La evaluación que se llevó acabo para el cuestionario utilizado con el profesorado, difiere en parte de la que hemos descrito sobre el cuestionario para adolescentes elaborado para esta investigación. Al encontrarse en el marco de un proyecto de I+D bajo el amparo de un amplio número de expertos en competencia mediática diseminados geográficamente, se utilizó la revisión por pares dando lugar a una serie de transformaciones en el instrumento inicial que se resumen en la tabla 49.

VERSIONES	CUESTIONARIO PROFESORADO
V0. Noviembre 2011	Cuestionario con 54 ítems. Se eliminan ítems, se añaden y redefinen otros.
V1. Diciembre 2011/ Enero 2012	Reducción a 47 ítems.
V2. Enero 2012	Se aumenta el número de ítems a 53.
V3. Enero 2012	Reducción y redefinición de cuestiones a 49. Inclusión de criterios de valoración. Grupos de discusión.
V4. Febrero 2012	Revisión de formato, 48 ítems. Revisión de criterios de valoración. Inclusión de modificaciones y sugerencias que indica el profesorado.
V5. Febrero / Marzo 2012	No hay modificación en el número de ítems. Revisión por experto metodológico.
V6. Julio 2012	Reducción a 40 ítems. Redefinición de algunas cuestiones.
Cuestionario definitivo Febrero / Marzo 2012	Instrumento definitivo. Criterios de valoración y puntuaciones definitivas.

Tabla 47. Versiones del cuestionario de profesorado.

El proceso de valoración del cuestionario se podría dividir en cuatro fases principales:

- Una primera etapa en la que se elabora la primera versión del cuestionario a partir del documento sobre las dimensiones de la competencia mediática realizado por el Dr. Joan Ferrés, de la Universidad Pompeu Fabra, de Barcelona. En esta fase, el cuestionario es prácticamente una transcripción de tales dimensiones a preguntas o ítems en los que se pedía a los encuestados que respondieran a partir de la valoración o percepción que tenían de sus propias competencias mediáticas.
- En la segunda etapa se procede a la revisión por pares entregando el cuestionario para su evaluación a dos grupos sucesivos de investigadores que no estuvieran implicados en la versión 0 y 1 de dicho cuestionario. De este modo, se introdujeron ítems que de modo más objetivo permitieran detectar la competencia del sujeto minimizando así el margen de subjetividad. Igualmente, en el cuestionario se añadieron ítems más concretos para medir alguna de las competencias evaluadas.

- La realización de los grupos de discusión fue determinante en esta tercera fase. Tales grupos de discusión tuvieron lugar en el mes de enero de 2012. En ellos participaron cinco profesores (tres mujeres y dos varones) de educación primaria (del Colegio público Gozálvez Vera, de Xàtiva), y seis profesoras de educación infantil (del Colegio público Teresa Coloma, de Xàtiva). Tras la experiencia, fueron eliminados algunos ítems por irrelevantes o excesivamente obvios y se modificó la formulación de otros ítems.
- La reelaboración del cuestionario realizada tras la experiencia con los grupos de discusión dio lugar a la versión 6, la cual, tal y como se acordó una videoreunión con los miembros del proyecto I+D (el 14 de febrero de 2012), sería valorada por la Dra. Natalia González, de la U. de Cantabria, experta en MIDE. Las sugerencias de la profesora González han servido para la confección de la versión 7, en la que se han modificado las instrucciones de algunos ítems y se ha llegado a la versión final con 40 ítems totales.

5.2.2.2. Validación y fiabilidad

Una vez pilotados los cuestionarios comprobamos su validez y fiabilidad, para lo que utilizamos la prueba de Alfa de Cronbach. Dicho estadístico combina el índice de correlación entre los elementos que componen el instrumento y la dimensionalidad del mismo (Cortina, 1993). En el caso del cuestionario de adolescentes obtuvimos un resultado de 0,66. Algunos autores (Huh, Delorme, & Reid, 2006; Nunnally, 1967) indican que un valor alfa entre .5 y .6 puede ser suficiente en las primeras fases de investigaciones o en las de corte exploratorio, como la presente. Asimismo, influye también el tipo especial de cuestionario que combina diferentes tipos de preguntas, destacando las de comprobación. Por su parte, el cuestionario de profesores, obtuvo un valor de 0,812 que es el que se considera aceptable en una investigación básica (George & Mallery, 2003; Nunnally, 1967).

5.3. La entrevista

Para evitar los sesgos metodológicos de la utilización de la encuesta, dado que los datos obtenidos están limitados a las preguntas cerradas que se han formulado y a las categorías de respuesta propuestas, se incluyó entre los instrumentos de investigación la entrevista. Con esta herramienta, una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados o informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone al menos la existencia de dos personas y la posibilidad de interacción verbal (Rodríguez et al., 1996). Consistiría básicamente en una conversación entre dos o más personas dirigida por un entrevistador con preguntas y

respuestas (Torres-Carrillo, 1998). La finalidad fundamental del uso de esta técnica es la de obtener información detallada de nuestro tema de estudio que no se consiguió a través del cuestionario.

Rubin y Rubin (1995) citados por Lucca y Berríos (2003, p. 320) enumeran las características que distinguen la entrevista cualitativa de otras formas de recopilar información:

I. La entrevista cualitativa es una extensión de una conversación normal con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice.
II. Los entrevistadores cualitativos están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas.
III. Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambia de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente.

De este modo, la importancia de la entrevista no radica simplemente en las preguntas que realiza el entrevistador sino en la comprensión de las respuestas junto con todo lo que expresa el entrevistado, su contexto. No obstante, se pueden diferenciar distintos tipos en el ámbito de la investigación cualitativa que van a determinar la recogida de datos. En la entrevista estructurada las preguntas se elaboran con anticipación y se plantean a las personas participantes con cierta rigidez o sistematización (Vargas, 2011) lo que permite clasificar, analizar y comparar con más facilidad la información obtenida de diferentes personas. En la entrevista no estructurada o informal, el esquema de preguntas y la secuencia no está prefijada, las preguntas pueden ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta; son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos, aunque la información es más difícil de analizar, se requiere más formación por parte del entrevistador y mayor disponibilidad de tiempo (Del-Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995).

Nosotros hemos utilizado la entrevista semiestructurada, que parte de unas preguntas establecidas a priori pero con la suficiente flexibilidad para adaptarse a las exigencias del proceso. Las cuestiones se establecieron posteriormente a la fase de implementación y análisis de los resultados del cuestionario con la finalidad de completar la información recogida por este medio o profundizar en algún aspecto concreto que no había quedado muy claro en la encuesta, como se comprobará en la discusión de los resultados.

ENTREVISTA ADOLESCENTES
1. Sexo, edad, curso 2. ¿Qué entiendes por competencia mediática? 3. ¿Cuál es tu medio preferido para informarte? ¿por qué? 4. ¿Somos manipulados por los medios de comunicación: informativos, publicidad…? ¿Cómo se podría evitar? 5. ¿Has creado algún documento audiovisual o digital con las tecnologías? Pon un ejemplo 6. ¿Has compartido o publicado a través de la web? Pon un ejemplo 7. ¿Se deberían utilizar los medios de comunicación y las tecnologías más en educación, en las clases? ¿cuáles y por qué?

Tabla 48. Cuestiones de la entrevista de adolescentes.

ENTREVISTA PROFESORADO
1. Datos personales. Sexo, edad, años de docencia, formación, experiencia con medios de comunicación y/o tecnologías. 2. ¿Qué entiendes por competencia mediática? 3. ¿Crees que la educación aborda los aspectos más importantes de la educación en medios de comunicación y las tecnologías? Si la respuesta es negativa, ¿en qué ámbitos debería hacer más hincapié la educación y por qué? 4. ¿Has recibido algún tipo de formación en educación mediática? Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuándo? ¿En que medios o aspectos concretos? 5. ¿Cuál es tu medio preferido para informarte? ¿Por qué? 6. ¿Qué medios o herramientas mediáticas utilizas para comunicarte: con la familia, amigos, alumnos o compañeros de trabajo? 7. ¿Somos manipulados por los medios de comunicación: los informativos, la publicidad…? Si tu respuesta es afirmativa ¿Cómo piensas que se podría evitar? 8. ¿Has creado algún documento audiovisual o digital utilizando las tencnologías? Ponga un ejemplo 9. ¿Has publicado o compartido a través de la red? Ponga un ejemplo 10. 10. Por último, ¿utiliza los medios de comunicación y/o las tecnologías en sus clases o para la preparación de estas? Ponga algún ejemplo.

Tabla 49. Cuestiones de la entrevista de profesorado.

6. Resultados

6.1. El análisis de los cuestionarios del profesorado

6.1.1. Datos identificativos

La muestra de profesorado se circunscribe a las provincias de Huelva y Sevilla, por ser en las que se realizó la investigación con el alumnado adolescente.

En cuanto al género, el porcentaje es ligeramente mayor en las mujeres (54%). El intervalo de edad en el que se hallan la mayor parte de los encuestados, aunque por una mínima diferencia es el de 46 a 55 años (33,3%) frente a los mayores de 56 años (11,1%) que son los que menos responden a la encuesta. Destacando en cuanto a los años dedicados a la docencia, aquellos que han ejercido menos de 10 años (35,9%), como se aprecia en las siguientes figuras:

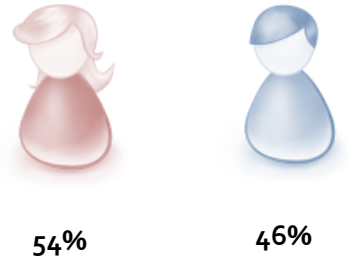


Figura 29. Distribución de profesores según sexo.

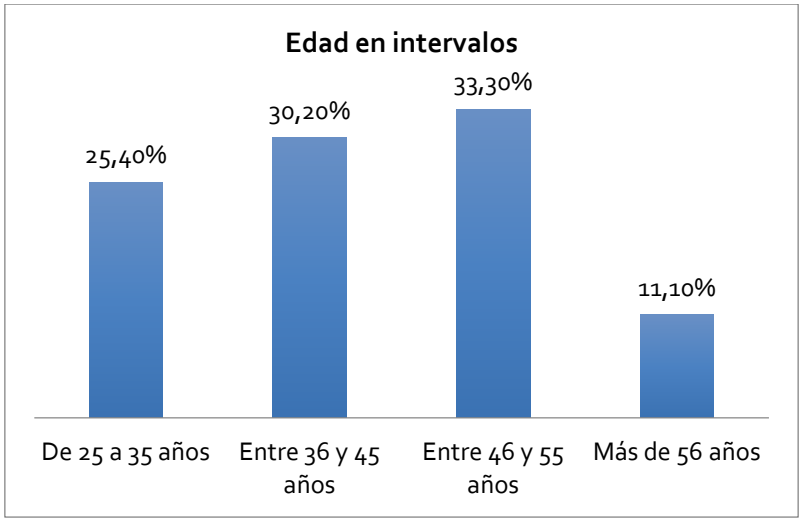


Figura 30. Edad en intervalos.

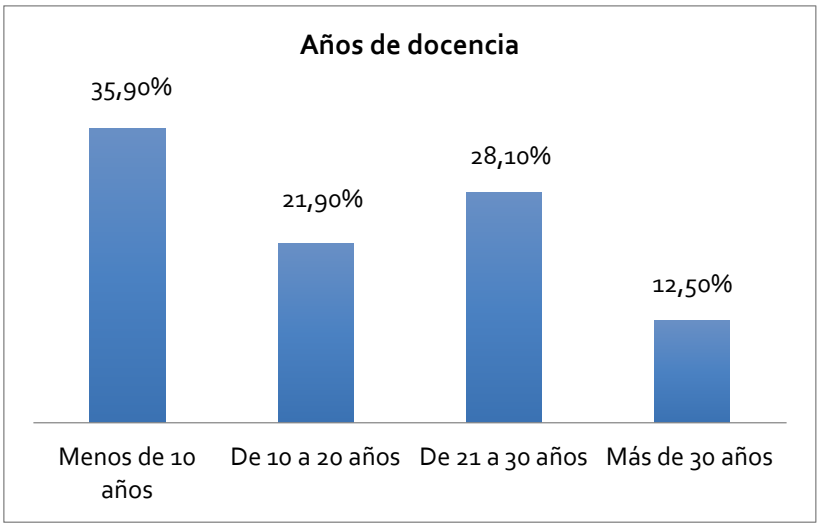


Figura 31. Años de docencia.

En relación al tipo de centro en el que trabaja el profesorado encuestado, mayoritariamente pertenecen a un centro público siendo solo un 6,3% los pertenecientes a otros centros, entre los que se encuentran tanto los privados como los concertados. Y por su ubicación, la mitad de los centros pertenecen a un núcleo rural, el 39, 1% a núcleos urbanos y un 9,4% a otros centros entre los que se encuentran el Instituto de Educación a Distancia, Academia de Ciencias y el S.A.E. (Servicio Andaluz de Empleo).

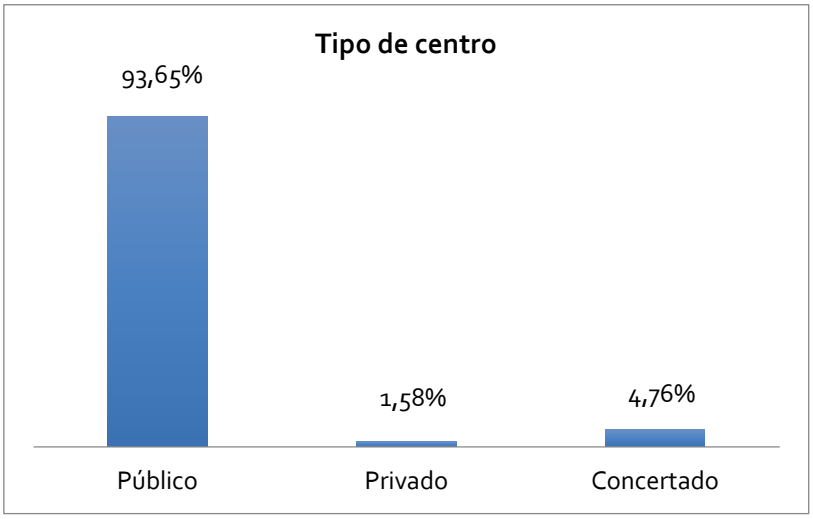


Figura 32. Tipo de centro.

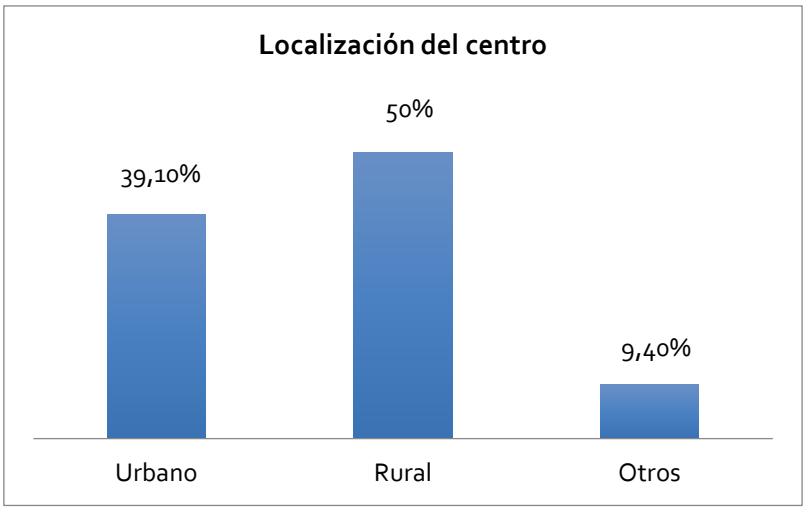


Figura 33. Localización del centro.

La mayoría de los encuestados (61,9%) afirma haber recibido alguna formación en competencia mediática. Este dato es algo más elevado al obtenido en una investigación anterior sobre el grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza (Aguaded et al., 2011) en la que aquellas personas con estudios secundarios y/o universitarios declaraba en un 32% tener alguna formación en comunicación audiovisual o digital pese a no estar presente en la formación reglada.

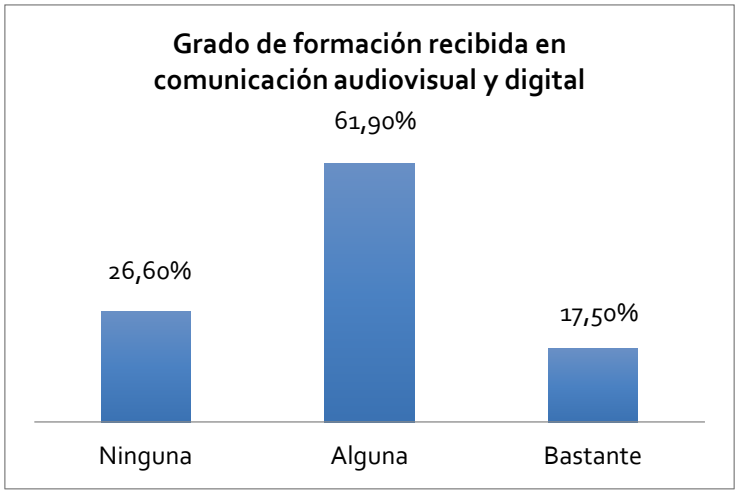


Figura 34. Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital.

Otra de las variables que se ha tenido en cuenta en la investigación sobre la competencia mediática del profesorado ha sido la dotación tecnológica del centro y, concretamente, de su aula. Destacando en ambos casos la posesión de ordenador (96,9% en el centro y 78,1% en el aula) y conexión a Internet (92,2% en el centro y 79,7% en el aula), en siguiente lugar la pizarra digital interactiva (87,5% en el centro y 56,3% en el aula) y el proyector (89,1% en el centro y 57,8% en el aula) de más presen-

cia en el centro que en el mismo aula del profesor encuestado, y en último lugar, la tablet (7,8%); aunque en este caso la presencia es la misma en el aula del profesor que en el centro.

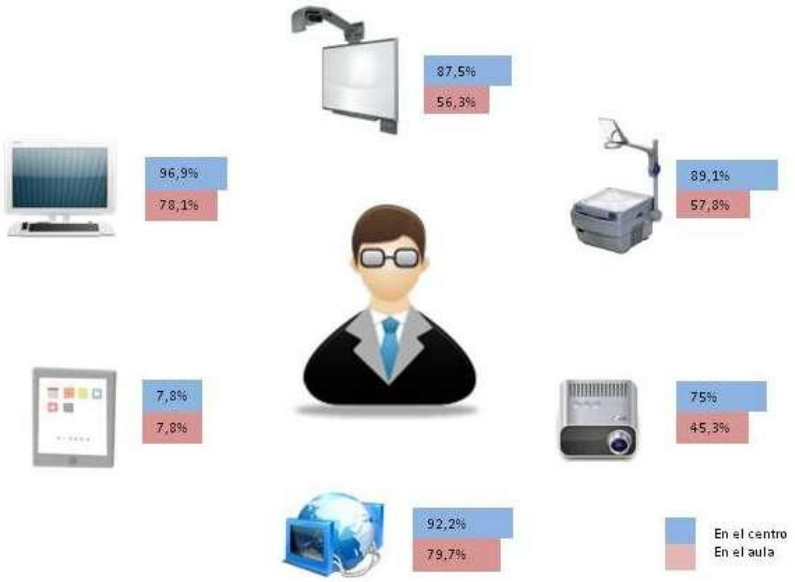


Figura 35. Dotación tecnológica en el centro y en el aula.

6.1.2. Dimensiones y ámbitos de la competencia mediática

Acceso y obtención de información

La dimensión acceso y obtención de información hace referencia a las habilidades necesarias para acceder, buscar, obtener y procesar la información, así como determinar su fiabilidad. Son tres las cuestiones implicadas en esta dimensión: 14, 21 y 34.

El enunciado de la pregunta 14 dice así: «Google, Safari, Bing o Yahoo!… son buscadores de Internet exentos de publicidad comercial» con tres opciones de respuesta: «Sí», «No» y «No lo sé», donde la respuesta mejor valorada será la negativa.

En este caso, una amplia mayoría responde adecuadamente (73,4%) frente a aquellos que piensan que la publicidad no está presente en los distintos buscadores.

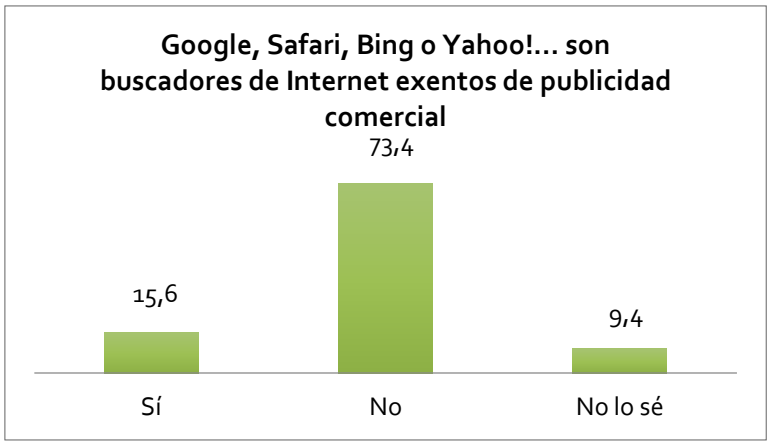


Figura 36. Porcentajes de respuesta a la pregunta 14.

La pregunta 21 hace referencia al medio que utilizan los profesores para informarse y si confrontan la información hallada o la reciben siempre de un medio pudiendo aparecer sesgada por la ideología o características del mismo. De este modo, la cuestión plantea: «Ante un tema que considero importante, la información que obtengo procede (puede marcar más de una casilla)» con tres opciones: «De mi medio de información habitual», «Del medio informativo que considero más fiable» y «Busco e interpreto información de distintas fuentes para construir mi propia opinión». Obteniendo la mayor puntuación la tercera respuesta y la menor la primera.

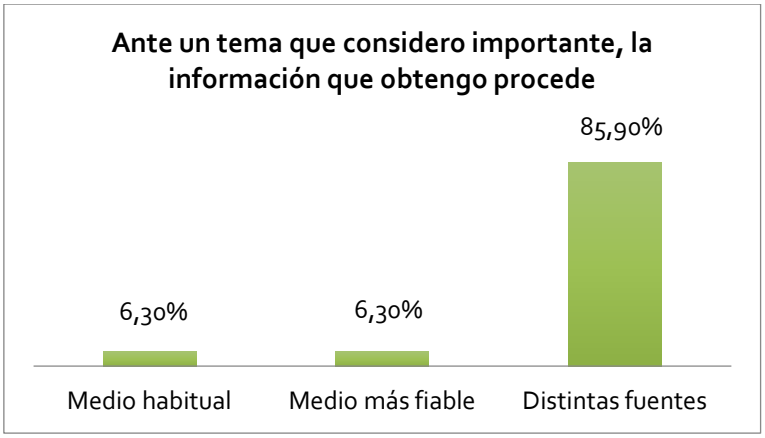


Figura 37. Porcentajes de respuesta a la pregunta 21.

Como se observa en la figura, los profesores encuestados utilizan distintas fuentes contrastando la información para formarse una opinión propia.

En relación a los métodos que utilizan los participantes para determinar la fiabilidad de la información, la cuestión 34 pregunta si «Para valorar la fiabilidad de las informaciones que recibo de los medios tengo en cuenta estos aspectos: 1. El propie-

tario o titular del medio en que se emite la información; 2. El autor de la información; 3. El contenido de la información (coherente con otras informaciones y mis conocimientos); 4. Otros. Especificar». En este caso, la combinación de varios parámetros es lo más adecuado a la hora de establecer la fiabilidad de la información, con lo que este será el criterio a tener en cuenta a la hora de valorar las respuestas. De este modo, aquellos que utilicen dos o más aspectos para evaluar la información obtendrán dos puntos, quienes marquen solo uno, tendrán un punto y cero aquellos profesores que no evalúen adecuadamente la información hallada.

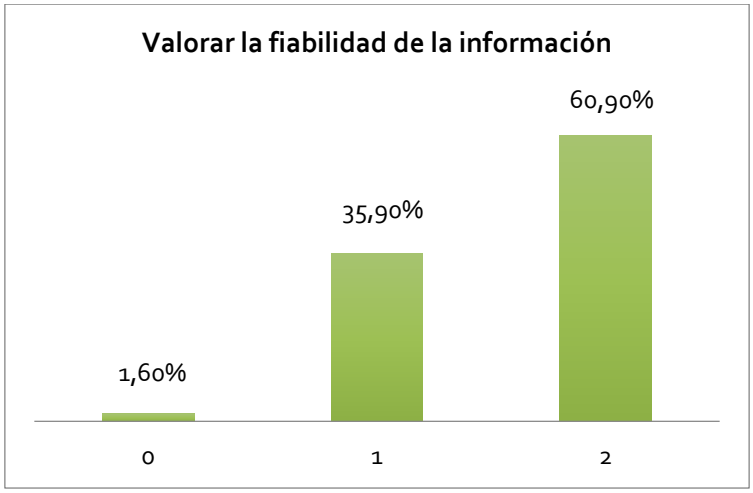


Figura 38. Porcentajes de respuesta a la pregunta 34.

Se observa una amplia mayoría de profesores con la máxima puntuación valorando la fiabilidad de las informaciones. Algo que se deriva de la formación recibida, por su profesión, todos con estudios superiores.

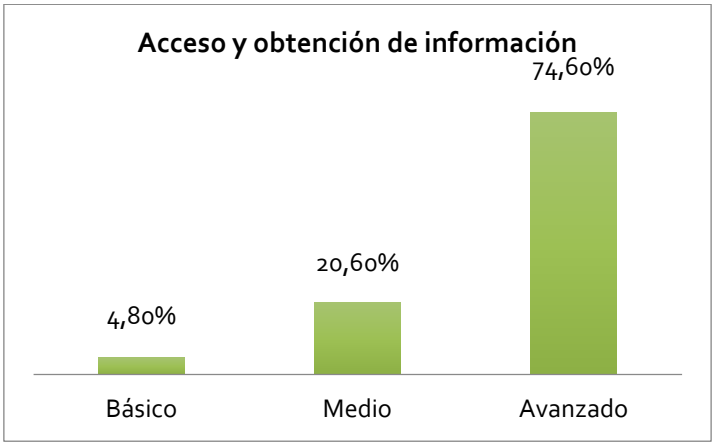


Figura 39. Distribución por niveles en la dimensión acceso y obtención de información.

Teniendo en cuenta, por tanto, las distintas cuestiones, se desprende que un 74,6% de los profesores encuestados tiene un nivel avanzado en lo que respecta a la

dimensión de acceso y obtención de información y solo un 4,8% tiene un nivel básico, como se muestra en el siguiente gráfico.

Con respecto a las distintas variables analizadas, las respectivas pruebas de *chi-cuadrado* han mostrado una falta de relación de las diversas variables sobre el resultado de esta dimensión. No obstante, como muestran las siguientes tablas de contingencia, los mayores de 52 años manifiestan mayor conocimiento en esta dimensión, obteniendo un nivel avanzado todos los casos analizados y aquellos que afirmaban tener bastante conocimiento sobre competencia mediática han obtenido un nivel medio o avanzado, en ningún caso han obtenido una puntuación baja, demostrando así su grado de formación.

% del total

		Edad por intervalos				
		De 25 hasta 36	De 37 hasta 43	De 44 hasta 51	De 52 hasta 67	Total
Acceso	Básico	3,2%	1,6%			4,8%
	Medio	6,4%	6,4%	8%		20,8%
	Avanzado	17,4%	14,2%	19%	23,8%	74,4%
Total		27,0%	22,2%	27,0%	23,8%	100,0%

Tabla 50 de contingencia Acceso y obtención de información y Edad en intervalos.

Tecnología

La dimensión Tecnología hace referencia a los conocimientos y destrezas necesarios en el manejo de las herramientas tecnológicas implicadas en la competencia mediática. Esta dimensión comprende las preguntas 12, 15, 17, 18, 19 y 26.

Las preguntas 12 y 15 hacen referencia al uso de herramientas concretas como las agendas digitales y el teléfono móvil, respectivamente. En el primer caso se enuncia «Las PDA o agendas digitales permiten registrar y procesar la información, pero también permiten el envío de correos electrónicos», mientras que en el segundo, se cuestiona sobre el funcionamiento del GPS en la telefonía móvil. En ambos casos la mayoría de los encuestados contestan adecuadamente, con un margen más amplio sobre el conocimiento del GPS, aunque destaca el desconocimiento de una gran parte del profesorado sobre todo en cuanto a agendas digitales (37,5%), como se muestra en las figuras.

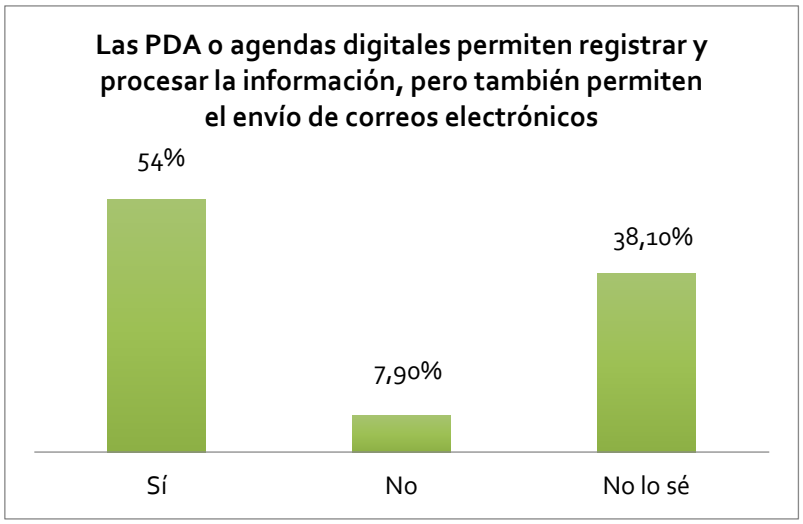


Figura 40. Porcentajes de respuesta a la pregunta 12.

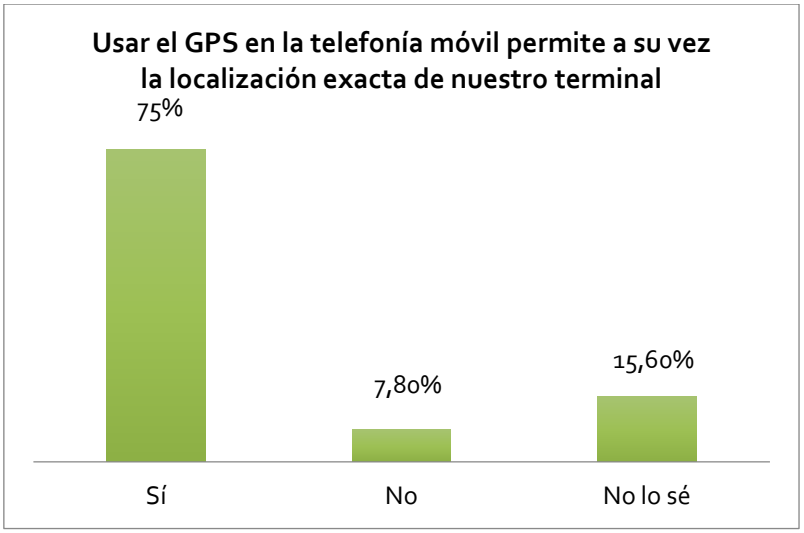


Figura 41. Porcentajes de respuesta a la pregunta 15.

La pregunta 17 concreta los recursos utilizados por los profesores en el aula con sus alumnos, entre los que destacan las presentaciones (81,3%), seguido de los procesadores de texto (64,1%), portales educativos (62,5%) y bancos de imágenes y sonidos (62,5%). Como menos utilizados aparecen las Webquest (26,6%) y los foros (21,9%). De este modo, se observa la utilización de recursos que acompañan las exposiciones o los métodos transmisivos frente a actividades o herramientas que potencian la competencia mediática, el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje a lo largo de la vida.

Figura 42. Porcentajes de respuesta a la pregunta 17.

Sobre herramientas para el control de los contenidos por parte de las figuras educativas, la cuestión 18 arroja resultados un tanto pesimistas, dado que el 90,6% de los encuestados desconoce su existencia.

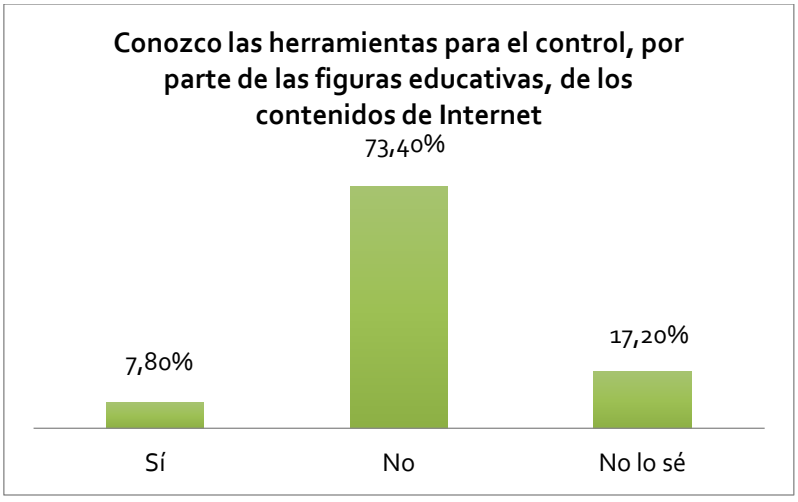


Figura 43. Porcentajes de respuesta a la pregunta 18.

En cuanto al conocimiento del programa *Movie Maker* para la creación y edición de imágenes y vídeos, el número de personas que lo desconoce es el mismo que el que sabe de qué se trata (48,1%). Mientras que cuando se cuestiona sobre actividades didácticas del tipo *Webquest*, un 75% del profesorado si sabe en qué consiste.

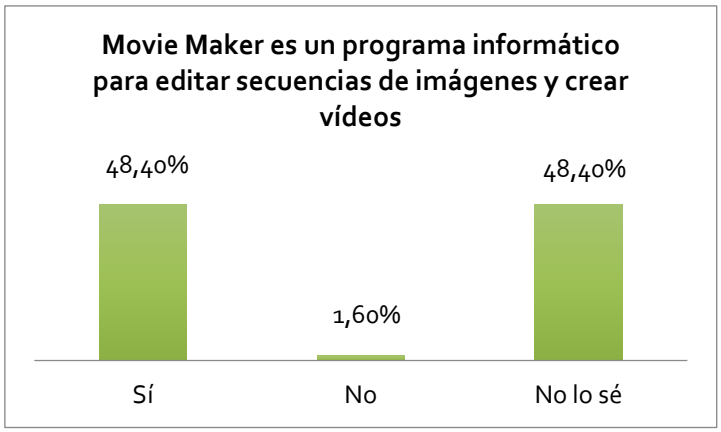


Figura 44. Porcentajes de respuesta a la pregunta 19.

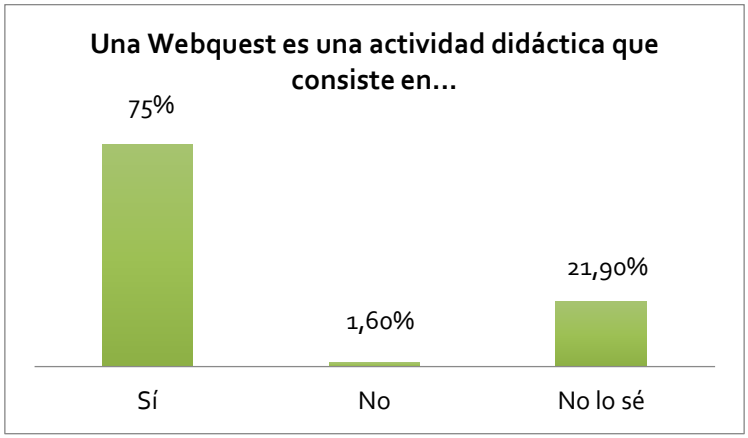


Figura 45. Porcentajes de respuesta a la pregunta 26.

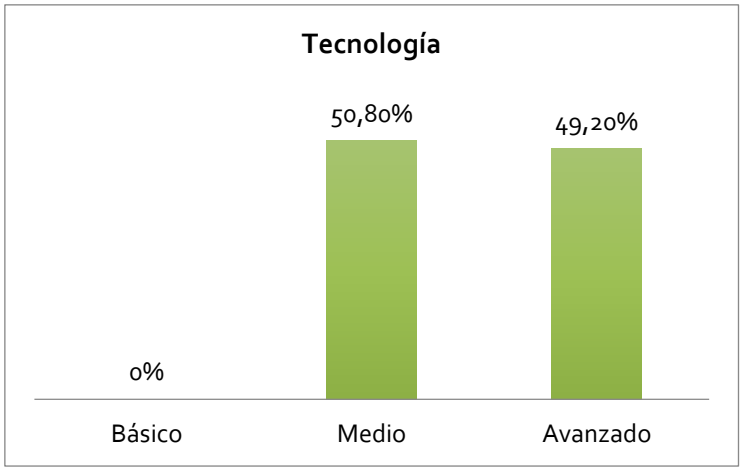


Figura 46. Distribución pro niveles en la dimensión tecnología.

En la dimensión tecnología, una vez analizadas las distintas preguntas, no se encuentran profesores con un nivel básico, sino que se distribuyen casi por igual entre el nivel medio (50,8%) y el nivel avanzado (49,2%). En relación a las distintas variables analizadas, no hay aspectos relevantes que comentar.

Lenguaje

La dimensión lenguaje se ocupa del conocimiento de los distintos lenguajes involucrados en los medios de comunicación y las tecnologías así como las destrezas necesarias para su combinación. Las preguntas que se refieren a esta dimensión son la 11, la 12, la 13 y la 16.

La pregunta 11 plantea «En los mensajes de los medios (incluido Internet), distingo los diferentes códigos (verbal, icónico, musical...) y los registros (formal, informal, culto, coloquial...) utilizados por el emisor» con tres opciones de respuesta: «poco», «bastante» y «mucho». Más de un 60% de los encuestados afirma distinguir los códigos y registros involucrados en los mensajes mediáticos de manera adecuada en la mayor parte de los casos.

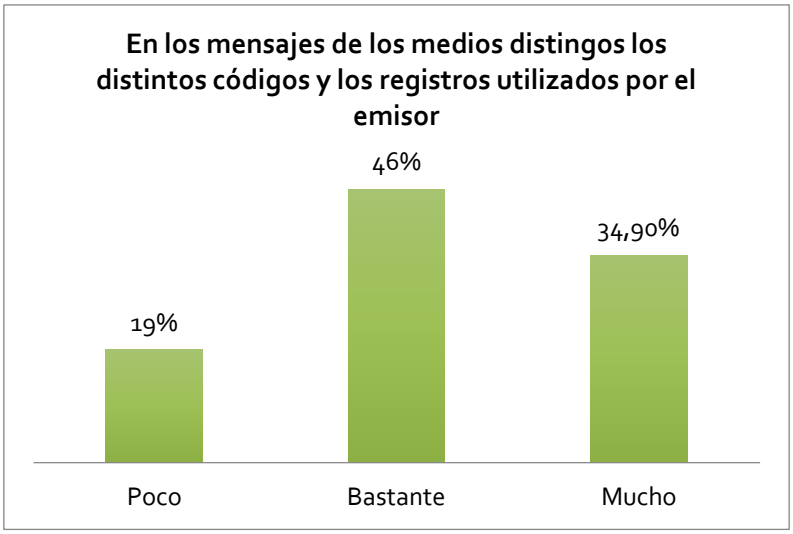


Figura 47. Porcentajes de respuesta a la pregunta 11.

La cuestión 12, analizada también en la dimensión tecnológica, hace referencia al lenguaje utilizado por una herramienta concreta: la PDA o agenda digital. En este caso, un 38,1% de los profesores encuestados desconoce los usos de dicha herramienta; no obstante, el resto de casos, más de la mitad (54%) responde de manera adecuada.

El enunciado de la pregunta 13 dice «Soy capaz de comunicarme a través de los medios usando un lenguaje diferente según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje» con tres opciones de respuesta: «Poco», «Bastante» y «Mucho». Como muestra el gráfico siguiente, solo un 12, 7% afirma ser poco capaz de comunicarse eficazmente a través de los medios.

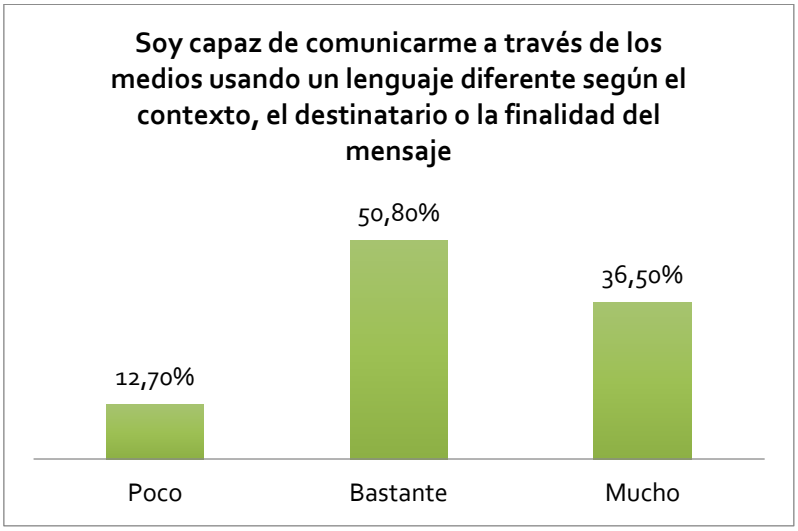


Figura 48. Porcentaje de respuestas a la pregunta 13.

La pregunta 16 cuestiona «Me preocupo por usar convenientemente los diferentes modos de comunicación (conceptual, imágenes, tonos de voz…) para mejorar el proceso educativo». La mayoría de los profesores encuestados (63,5%) se sitúan en el término medio de la escala, afirmando que se preocupan bastante por usar convenientemente los diferentes modos de comunicación.

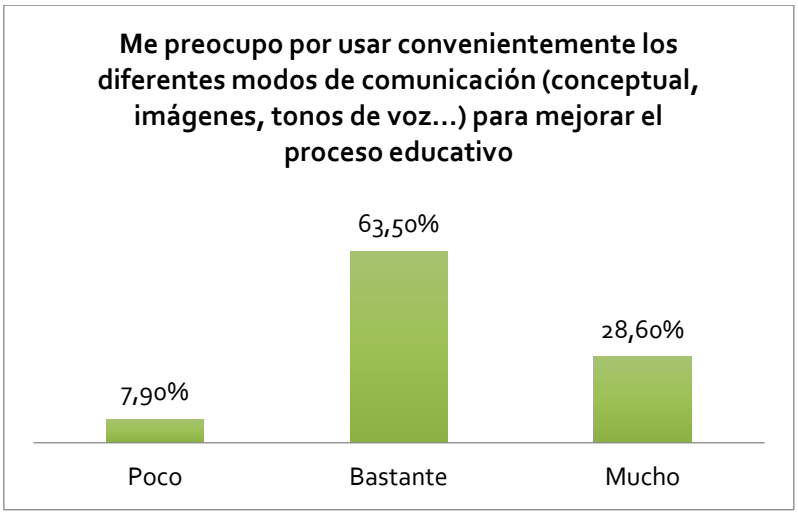


Figura 49. Porcentaje de respuestas a la pregunta 16.

Teniendo en cuenta, por tanto, las distintas preguntas, se desprende que un 41,3% de los profesores muestran un nivel avanzado en la dimensión de lenguaje, mientras que solo un 9,5% tendría un nivel básico respecto a esta dimensión. En cuanto a las distintas variables analizadas, no hay aspectos relevantes que comentar.

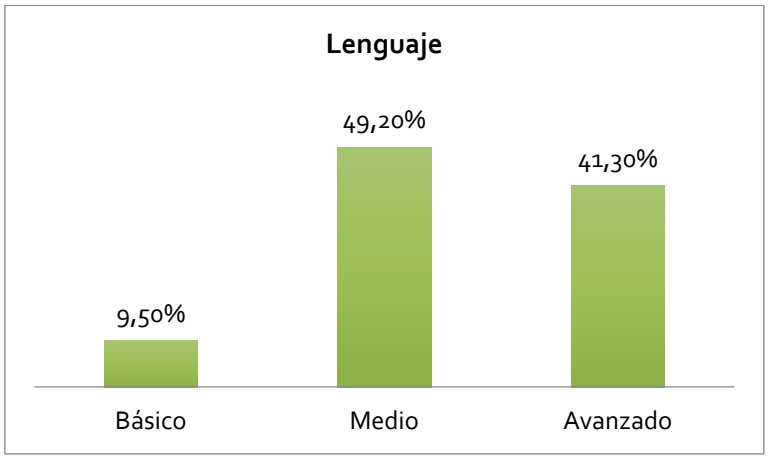


Figura 50. Distribución por niveles de la dimensión lenguaje.

Procesos de producción

Esta dimensión incluye el conocimiento de los procesos de producción y las distintas fases que componen dichos procesos así como los de programación, en relación con los medios audiovisuales y con las nuevas producciones digitales. Se trata de una dimensión básica para comprender los factores que afectan a los mensajes emitidos, así como a los temas, ámbitos y situaciones tratados en estos. La cuestión que se refiere a esta dimensión es la 32.

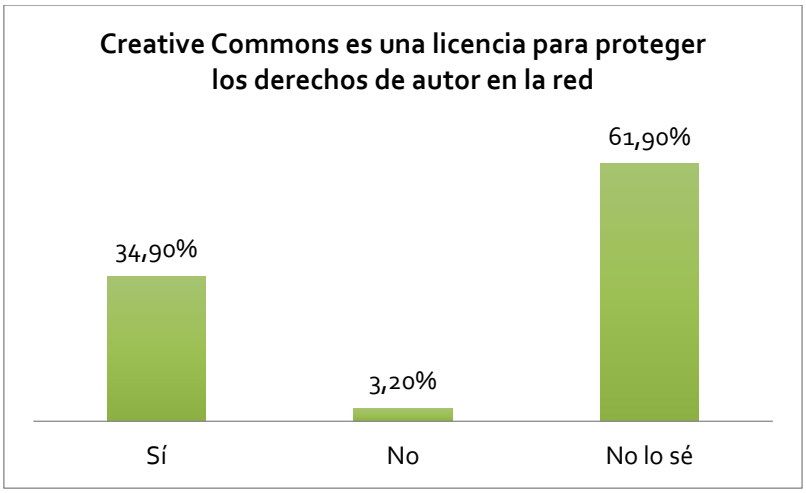


Figura 51. Porcentaje de respuestas a la pregunta 32.

En ella se pregunta: «Creative Commons es una licencia para proteger los derechos de autor en la red» con tres posibles respuestas: «Sí», «No» y «No lo sé». En este caso, más de la mitad de los profesores encuestados (61,9%) muestra su desconocimiento sobre el aspecto preguntado. No obstante, solo un 3,2% dan una respuesta inapropiada.

De este modo, un 34,9% de los profesores muestran un nivel avanzado en la dimensión procesos de producción.

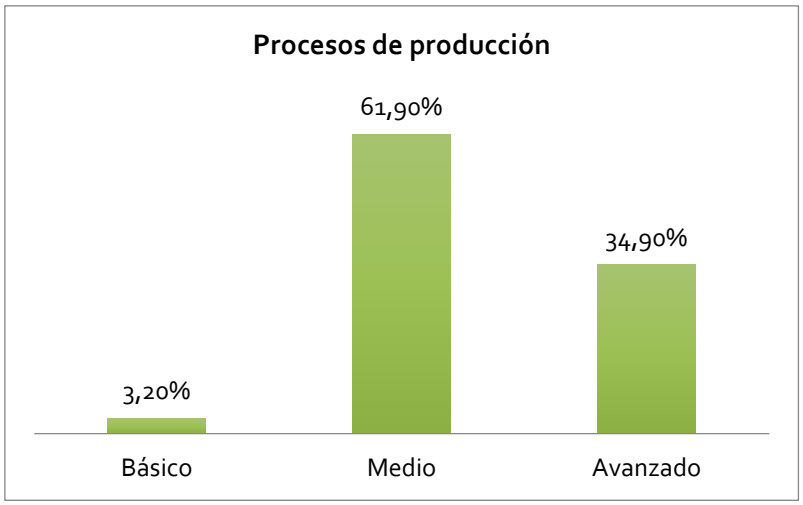


Figura 52. Distribución por niveles de la dimensión procesos de producción.

En relación a las distintas variables analizadas, las pruebas realizadas nos muestran que, a diferencia del resto de dimensiones, en este caso, hay un 1,6% de los encuestados que teniendo un grado alto de formación en competencia mediática demuestran un nivel básico en procesos de producción.

% del total

		Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital			
		Ninguna	Alguna	Bastante	Total
CC	,00		1,6%	1,6%	3,2%
	1,00	14,3%	38,1%	9,5%	61,9%
	2,00	6,3%	22,2%	6,3%	34,9%
Total		20,6%	61,9%	17,5%	100,0%

Tabla 51 de contingencia Procesos de producción * Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital.

Política e industria mediática

Esta dimensión hace referencia al conocimiento de la existencia de los distintos organismos encargados de proteger los intereses de los telespectadores y de promover y velar por que se cumpla la libertad de expresión; así como conocer los intereses comerciales e institucionales que entran en juego a la hora de enfrentarse de manera crítica a los distintos mensajes transmitidos por los medios.

Las preguntas involucradas en esta dimensión son la 22, 28, 29 y 30.

El enunciado de la pregunta 22 dice así: «En España, a diferencia de la mayoría de países europeos, no tenemos un Consejo Audiovisual de ámbito estatal» con tres posibles respuestas: «Sí», «No» y «No lo sé». En este caso, solo un 27% de los encuestados responde adecuadamente, la mayoría (63,5%) desconoce tal afirmación.

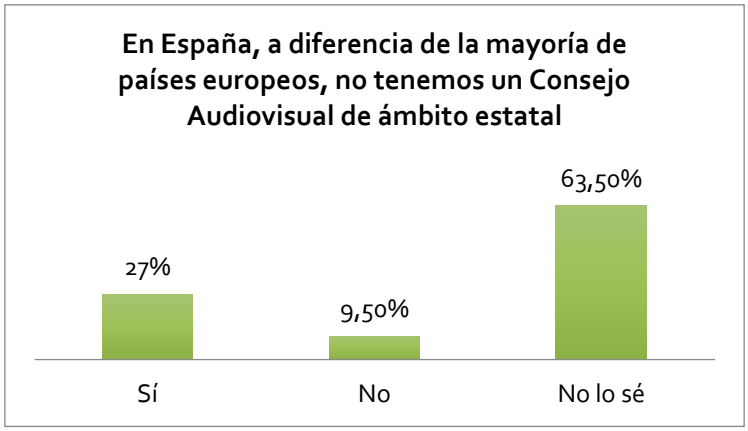


Figura 53. Porcentajes de respuesta a la pregunta 22.

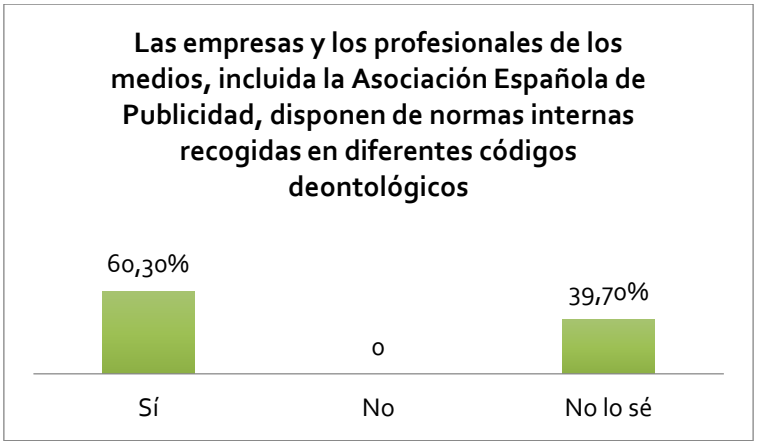


Figura 54. Porcentajes de respuesta a la pregunta 28.

La pregunta 28 cuestiona la existencia de códigos deontológicos recogidos en las distintas normas internas de las empresas y profesionales de los medios. A este respecto, un 60,3% de los encuestados responde afirmativamente, mientras que el resto desconoce tal asunto, como se muestra en la siguiente figura.

En la pregunta 29 se pretende descubrir el conocimiento de los encuestados sobre la existencia de organismos o instituciones a las que dirigir sus quejas o denuncias. A lo que un 73% responde afirmativamente y solo un 3,2% contesta que no a la existencia de tales organismos.

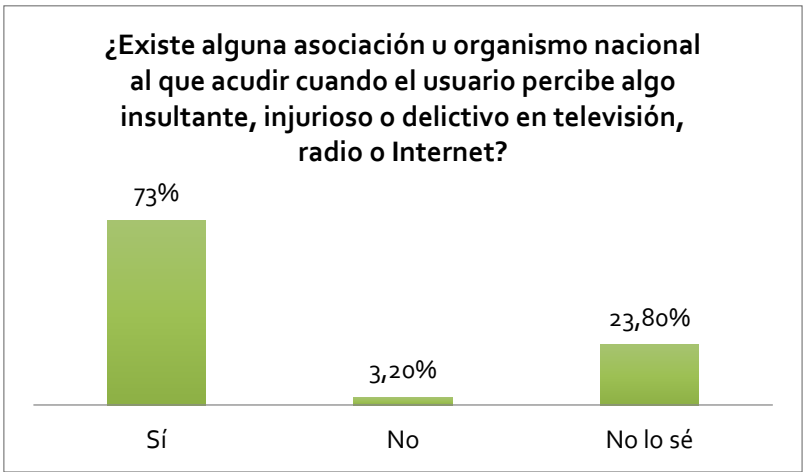


Figura 55. Porcentajes de respuesta a la pregunta 29.

Por último, en la pregunta 30 se cuestiona sobre la normativa referente a la infancia en los medios de comunicación. En este caso, una amplia mayoría (93,7%) conoce la existencia de un horario infantil para proteger a los menores.

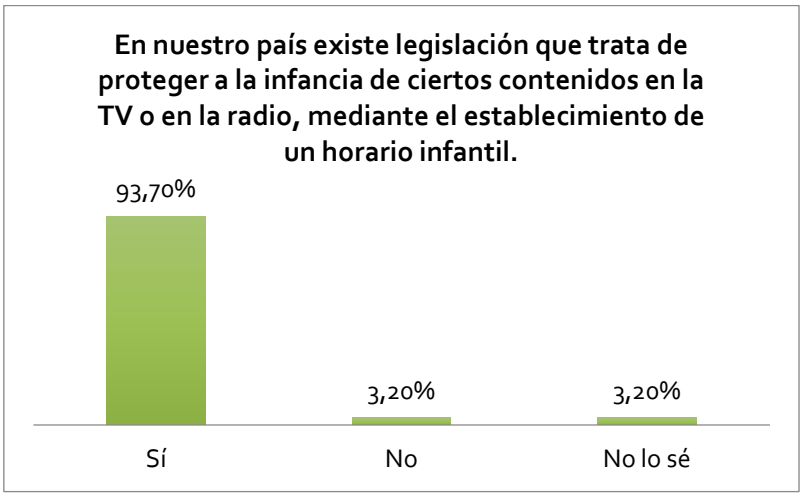


Figura 56. Porcentajes de respuesta a la pregunta 30.

Como hemos comprobado a lo largo de las distintas cuestiones, respecto a la política e industria mediática existe un gran desconocimiento de los aspectos involucrados en esta dimensión como la existencia de normativas, regulación, organismos e instituciones, etc. Solo en la afirmación sobre la existencia de un horario infantil, hecho bastante divulgado por los propios medios de comunicación, no hay apenas duda de su presencia. No obstante, son bastantes los profesores que muestran un nivel avanzado en esta dimensión como se muestra en la figura 57.

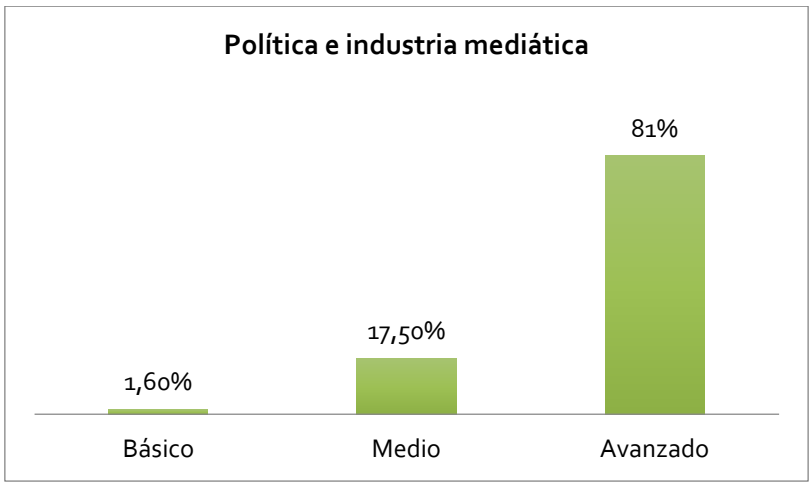


Figura 57. Distribución por niveles de la dimensión política e industria mediática.

En cuanto a las distintas variables analizadas, no se aprecia una relación directa sobre la dimensión política e industria mediática, salvo en el caso de la formación en competencia mediática donde encontramos un valor de $\chi^2 > 0{,}05$, lo que hace rechazar la hipótesis nula. Como observamos en la tabla de contingencia la mayoría de aquellos que afirman tener alguna o bastante formación en competencia mediática obtienen un nivel avanzado en esta dimensión.

% del total

		Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital			
		Ninguna	Alguna	Bastante	Total
Política e industria mediática	1,00	1,6%			1,6%
	2,00	7,9%	6,3%	3,2%	17,5%
	3,00	11,1%	55,6%	14,3%	81,0%
Total		20,6%	61,9%	17,5%	100,0%

Tabla 52 de contingencia Política e industria mediática * Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital.

Ámbito del conocimiento

Una vez comentadas las distintas dimensiones pertenecientes al ámbito del conocimiento, podemos establecer el nivel general presente en este ámbito para los profesores encuestados. De este modo, la media de las dimensiones precedentes nos ofrece los resultados presentes en la figura 58. Una mayoría de profesores/as (63,5%) obtiene un nivel avanzado en este ámbito debido principalmente al conocimiento medio que muestran en todas las dimensiones y en especial en aquella que trata sobre las políticas e industria mediática.

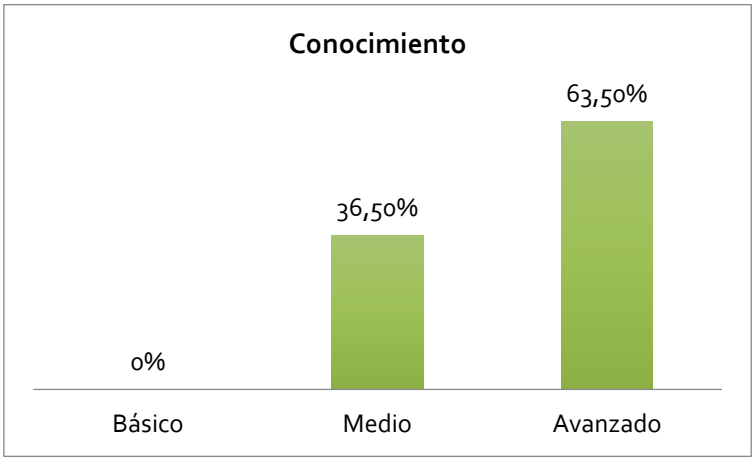


Figura 58. Distribución por niveles del ámbito del conocimiento.

Recepción y comprensión

En esta dimensión se pretende analizar cómo la información, los contenidos, los mensajes de los medios y las tecnologías impactan en la audiencia y el usuario, y si estos son capaces de distinguir cuándo se apela a la emoción, así como los demás aspectos involucrados en la comprensión de informaciones y mensajes emitidos por los distintos medios.

Las preguntas referentes a esta dimensión son la 37, 39 y 40. Con la primera, «La identificación emocional con personajes y situaciones que aparecen en los medios puede ampliar mis experiencias y favorecer un mayor conocimiento de mí mismo», se cuestiona la creencia sobre la influencia en las experiencias y el autoconocimiento de la identificación emocional. Más de la mitad (55,6%) reconoce que puede favorecer pero solo un poco, mientras que solo un 3,2% afirma que influye mucho.

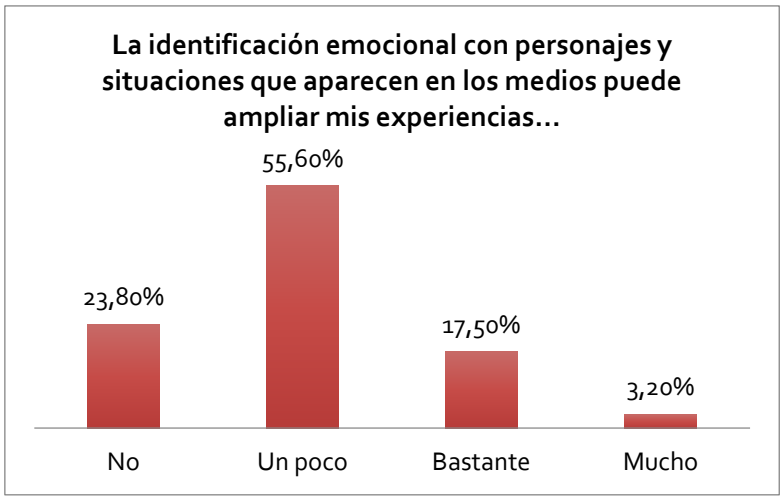


Figura 59. Porcentaje de respuestas a la pregunta 37.

Tanto la cuestión 39, «Reconozco cuándo una creación o producto mediático no cumple unas mínimas exigencias de gusto estético (presentación y redacción cuidada, calidad de imágenes y sonidos, creatividad o elaboración original…)», como la 40, «Soy capaz de distinguir las tendencias estéticas o artísticas relacionadas con los productos cinematográficos (expresionismo, romanticismo, realismo, naturalismo, surrealismo, underground, nouvelle vague…)», abordan los aspectos formales, estéticos, de gran importancia en la aprehensión de los mensajes mediáticos. En el primer caso, solo un 17,5% afirma reconocer en menor grado las mínimas exigencias estéticas en los productos mediáticos, mientras que en relación a las tendencias artísticas, las respuestas de los profesores/as se distribuyen entre poco y bastante (31,7% y 42,9%, respectivamente), quedando un 17,5% que afirma ser capaz de distinguirlas en la mayoría de las ocasiones.

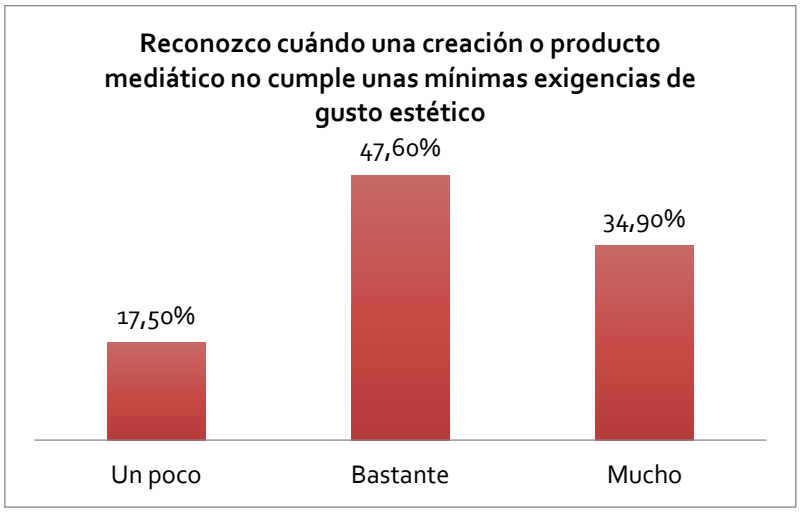


Figura 60. Porcentaje de respuestas a la pregunta 39.

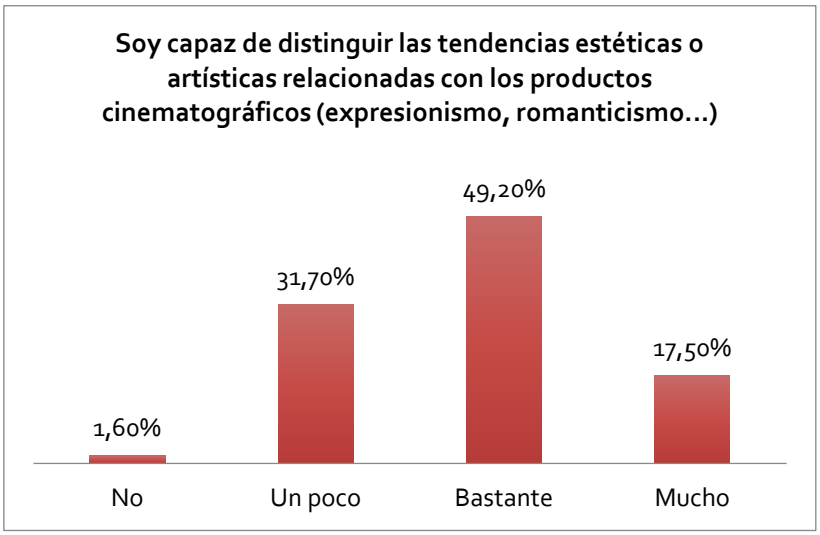


Figura 61. Porcentaje de respuestas a la pregunta 40.

A partir de los resultados obtenidos en las distintas preguntas podemos establecer para la dimensión comprensión y recepción los niveles que muestra la figura 62, donde la mayoría se sitúa en un nivel medio, y un 17,5% alcanza el nivel avanzado.

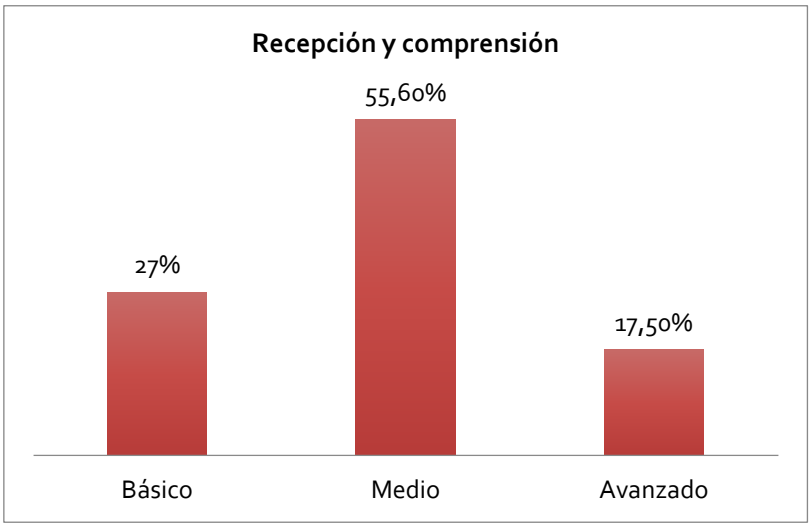


Figura 62. Distribución por niveles de la dimensión Recepción y comprensión.

En cuanto a las distintas variables analizadas, la prueba *chi-cuadrado* (=,009) utilizada para establecer la correlación con las variables muestra la relación de esta dimensión con el grado de formación recibida, como se puede comprobar en la siguiente tabla de contingencia.

% del total

		Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital			
		Ninguna	Alguna	Bastante	Total
Comprensión y recepción	1,00	7,9%	15,9%	3,2%	27,0%
	2,00	11,1%	39,7%	4,8%	55,6%
	3,00	1,6%	6,3%	9,5%	17,5%
Total		20,6%	61,9%	17,5%	100,0%

Tabla 53 de contingencia Comprensión y recepción * Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital.

Ideología y valores

Esta dimensión evalúa la capacidad de comprender críticamente y de expresarse atendiendo a unos los valores e ideales deseables en los medios de comunicación. Las preguntas del cuestionario relacionadas con dicha dimensión son. 20, 31, 33, 35, 36 y 38.

La pregunta 20, «Aunque no las comparta, puedo distinguir las tendencias sociopolíticas de los medios de comunicación de mayor difusión», valora la capacidad de los encuestados para reconocer ideas sociopolíticas presentes en los medios de comunicación, distribuyéndose por igual entre aquellos que afirman distinguirlas bastante y mucho (42,9%).

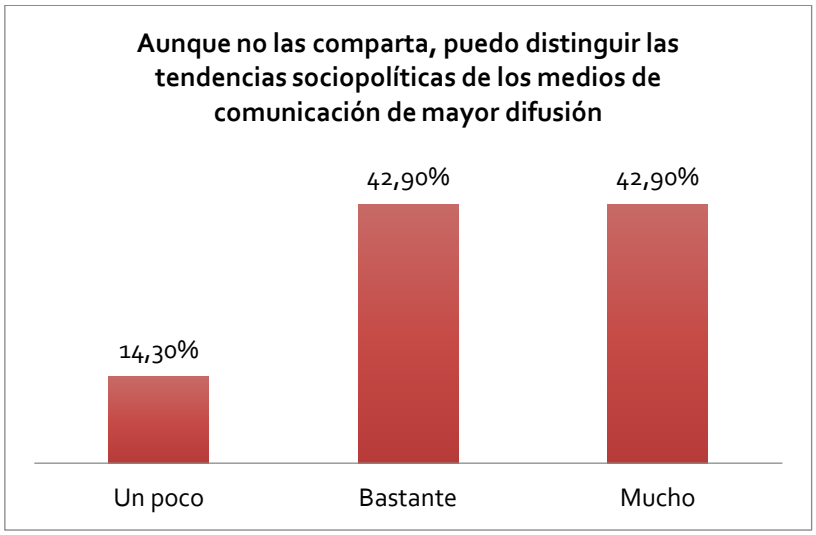


Figura 63. Porcentajes de respuesta a la pregunta 20.

La pregunta 31, «Conozco cómo actualizar los permisos sobre privacidad en redes sociales», y la pregunta 36, «Facebook o Twitter pueden usar los datos personales y las fotos que subimos a estas redes sociales, pues les cedemos los derechos de uso al abrir una cuenta en las mismas» abordan la problemática de la privacidad en las redes sociales. En el primer caso, tan solo un 7,9% controla mucho la actualización de permisos, mientras que más de la mitad (52,4%) conoce el hecho de que estas redes sociales pueden usar nuestros datos y las fotos que subimos.

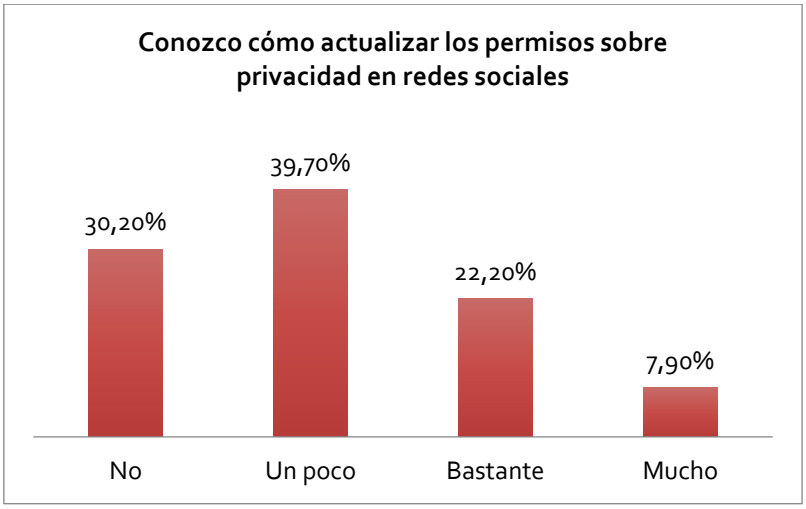


Figura 64. Porcentajes de respuesta a la pregunta 31.

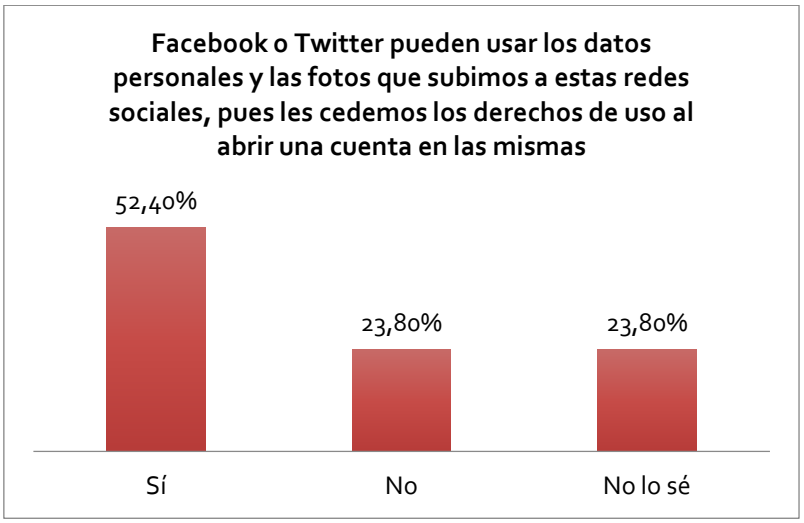


Figura 65. Porcentajes de respuesta a la pregunta 36.

La pregunta 33, «Antes de introducir mis datos personales (nombre, cuenta corriente, teléfono) en alguna web, tomo algunas precauciones basándome en», evalúa los criterios que tienen en cuenta los encuestados a la hora de dar sus datos persona-

les a través de las tecnologías. A partir de las respuestas, esta cuestión se valora con 0 puntos en el caso de que los encuestados solo se fijen en el aspecto del sitio web para confiar sus datos, con 1 punto si toma demasiadas precauciones como no confiar nunca sus datos, sobre todo teléfono o cuenta corriente, y 2 puntos cuando confía sus datos personales siempre que tenga la certeza de que el sitio es seguro. Un 61,9% confía sus datos personales comprobando antes la fiabilidad del sitio web.

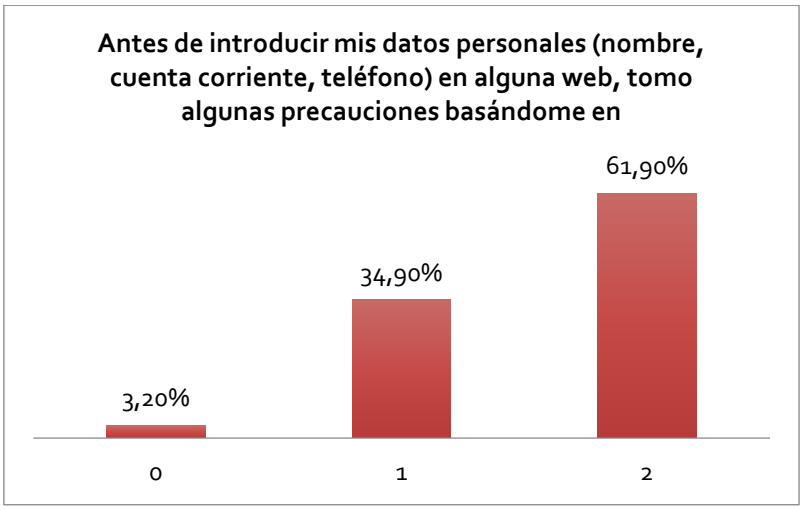


Figura 66. Porcentajes de respuesta a la pregunta 33.

Entre las respuestas abiertas que han ofrecido los encuestados en el apartado *Otras respuestas*, se adjuntan como más representativas las siguientes:

- *La fiabilidad de la empresa propietaria de la web*
- *Solo doy mis datos en webs de marcas reconocidas*
- *Suelo comprar en sitios de confianza*
- *Verificar que se trata de páginas seguras. Configurar bien el navegador*
- *Busco información que yo considere fiable, a través de amigos, foros. Compruebo que haya un domicilio o lugar de contacto*
- *Lo doy si es una web oficial*

Los estereotipos y prejuicios se valoran a través de las preguntas 35, «En los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico», y 38, «Elaboro mensajes en los medios evitando estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos». En ambos casos, la opción «Bastante» es la más seleccionada por el profesorado encuestado (47,6% y 55,6%, respectivamente).

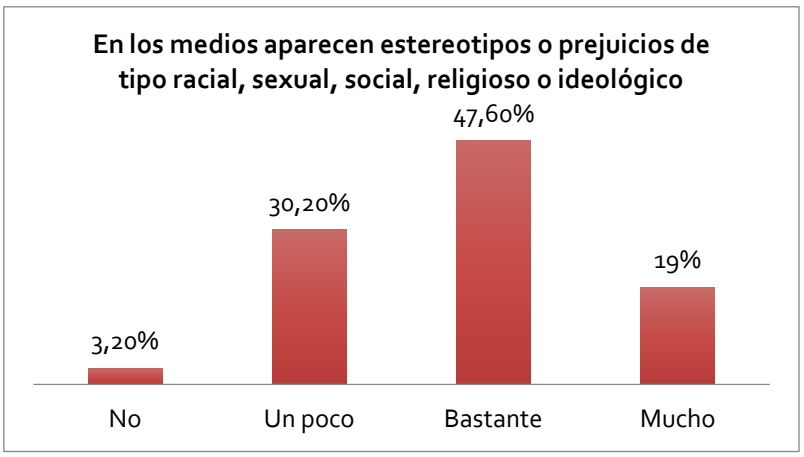


Figura 67. Porcentajes de respuesta a la pregunta 35.

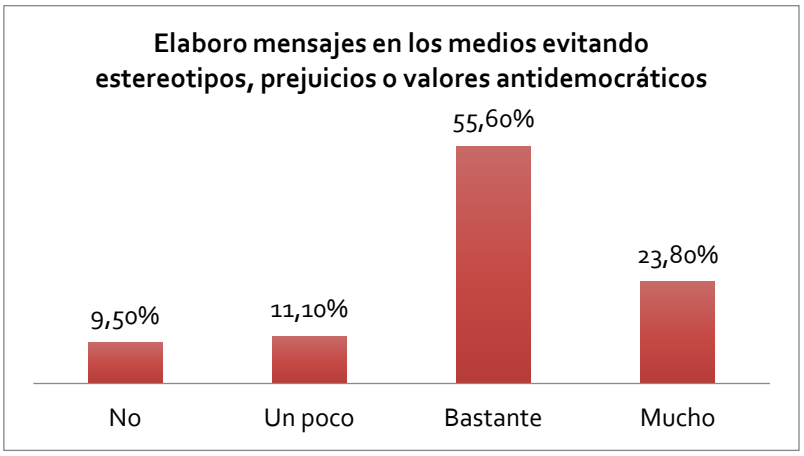


Figura 68. Porcentajes de respuesta a la pregunta 38.

A partir de las distintas cuestiones relativas a la dimensión de ideología y valores se establecen los siguientes niveles en relación a dicha dimensión; un 69,8% obtiene un nivel medio mientras que el resto se distribuye entre un nivel básico (15,9%) y un nivel avanzado (14,3%). Y si tenemos en cuenta las distintas variables analizadas, se comprueba mediante las distintas pruebas (*chi-cuadrado*…) que no hay aspectos relevantes que comentar referentes a esta dimensión.

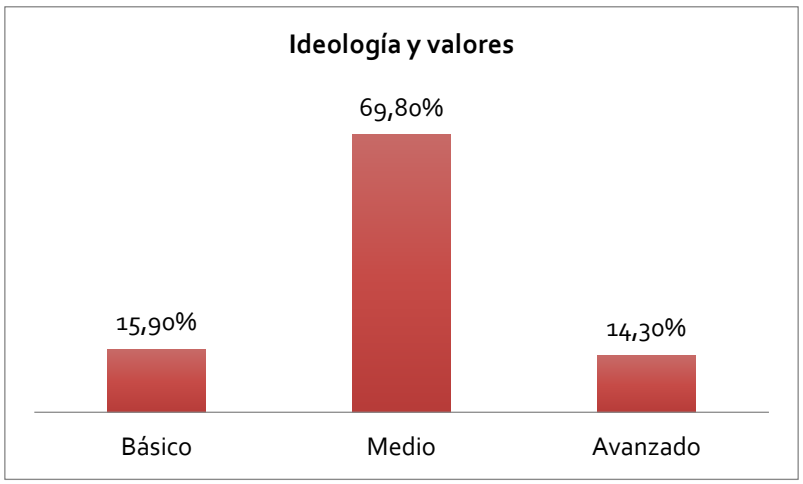


Figura 69. Distribución por niveles de la dimensión ideología y valores.

Ámbito de la comprensión

A partir de los resultados obtenidos en las distintas dimensiones del ámbito de la comprensión podemos establecer los niveles presentes en la figura 70, viéndose cómo la mayoría se sitúa en un nivel medio, y solo un 4,8% en el nivel avanzado. En cuanto a las distintas variables analizadas, no hay aspectos relevantes que comentar referentes a esta dimensión como nos ha mostrado la prueba *chi-cuadrado* utilizada para establecer la correlación con las variables y que en todos los casos ha presentado valores por encima de 0,05.

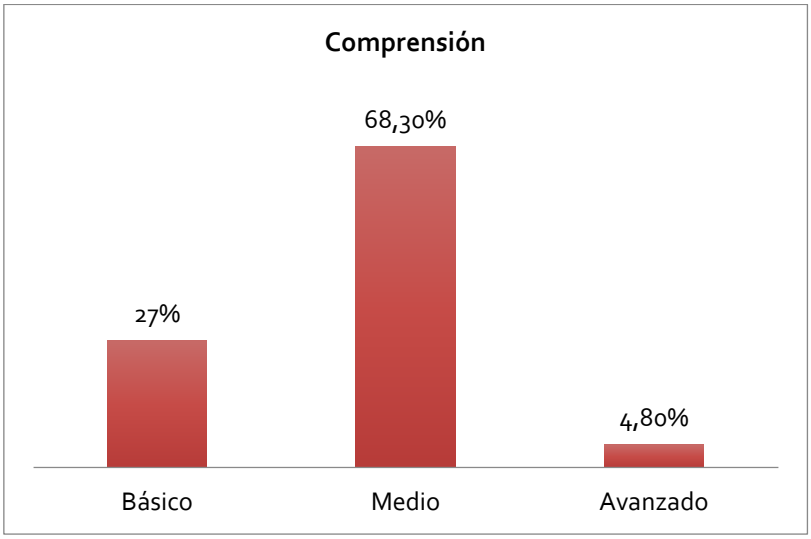


Figura 70. Distribución por niveles del ámbito de la comprensión.

Participación ciudadana

La dimensión participación ciudadana se ocupa de los aspectos relacionados con una participación responsable, segura y cívica. Teniendo en cuenta el conocimiento de las normas y de los organismos a los que dirigir quejas y reclamaciones para poder actuar eficazmente ante el incumplimiento de los derechos. Las preguntas referentes a dicha dimensión son la 23, 24 y 27.

La cuestión 23 plantea la posibilidad de tener una relación positiva con los medios que desemboque en mayor autonomía personal y una transformación social, a lo que un 65,1% responde que bastante, como se observa en la figura 71.

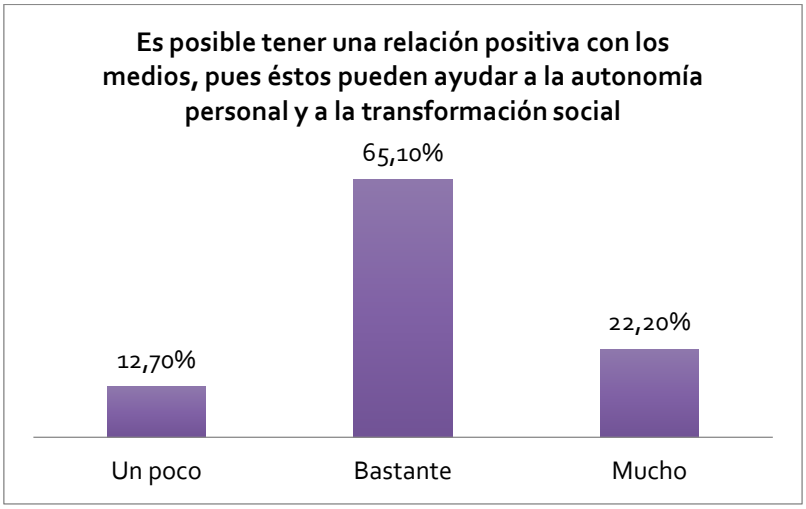


Figura 71. Porcentajes de respuesta a la pregunta 23.

Los resultados que se obtienen en relación con la pregunta 24, «Internet es una herramienta que permite participar en acciones solidarias», muestran un 100% de respuestas afirmativas.

En relación con la pregunta 27, «He usado en alguna ocasión los medios y tecnologías comunicativas para», que valora los distintos modos de participación que tienen los profesores/as las opciones de «votar electrónicamente» y «participar en protestas o manifestaciones» son las más valoradas como comprobamos en la figura 72.

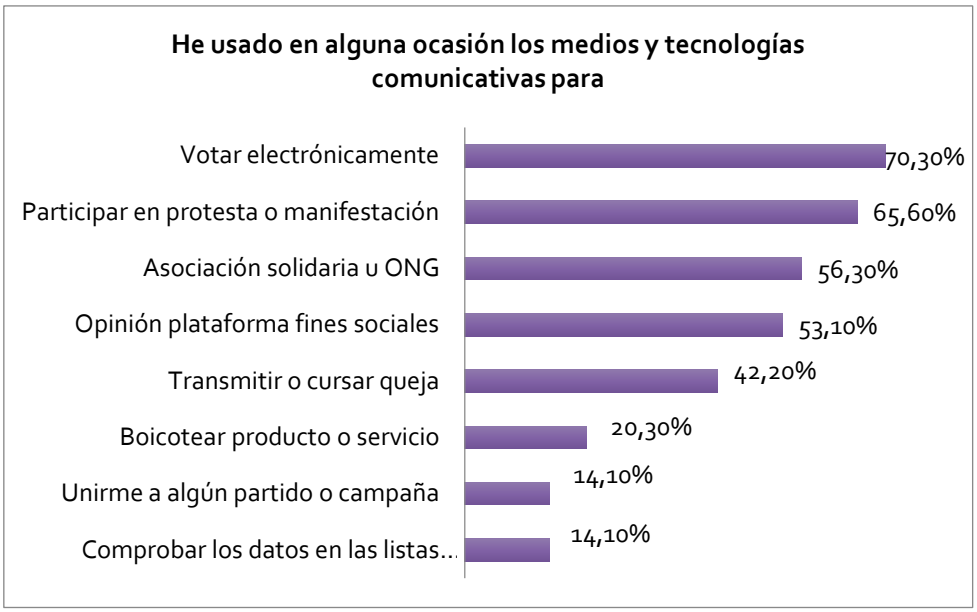


Figura 72. Porcentajes de respuesta a la pregunta 27.

De manera global, se obtienen los siguientes resultados (figura 73) para la dimensión de participación ciudadana, con una mayoría de encuestados que alcanzan un nivel avanzado en esta dimensión. En cuanto a las distintas variables analizadas, no hay aspectos relevantes que reseñar.

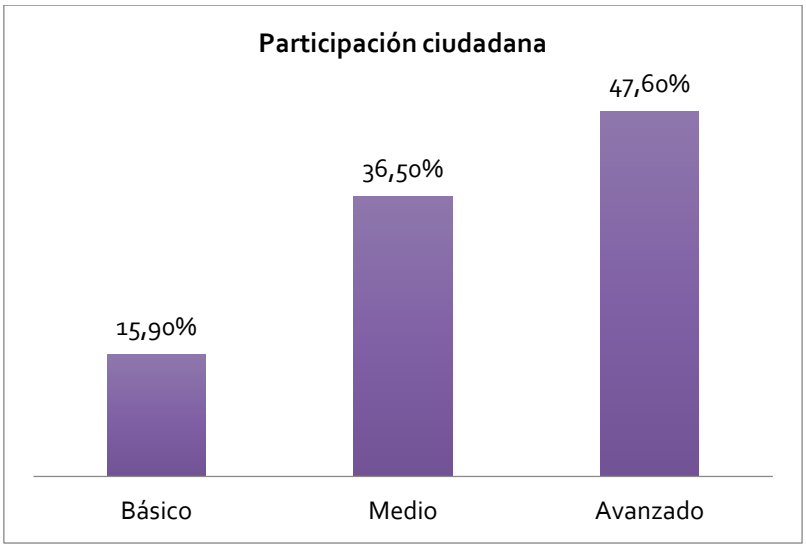


Figura 73. Distribución por niveles de la dimensión participación ciudadana.

Creación

Aquí se pretende evaluar las destrezas necesarias en las nuevas formas de producir y crear a través de medios, con programas muy diferentes y con una especificidad que antes no existía. Las cuestiones relacionadas con esta dimensión son la 19, 38, 41 y 43.

Las preguntas 19 y 38 se han desarrollado en dos dimensiones vistas anteriormente (tecnología y participación ciudadana, respectivamente). En la primera de ellas, un 48,4% consideraba *Movie Maker* como un programa para la edición de imágenes y la creación de vídeos; y en la cuestión 38, un 79,4% elabora mensajes evitando estereotipos y prejuicios.

La pregunta 41, «Sería capaz de transformar alguna imagen, utilizando un programa especifico para ello», valora la capacidad para editar imágenes utilizando las tecnologías. Un 50,8% afirma que solo un poco, que junto con el 11,1% que no se cree capaz, suma más de la mitad de los encuestados.

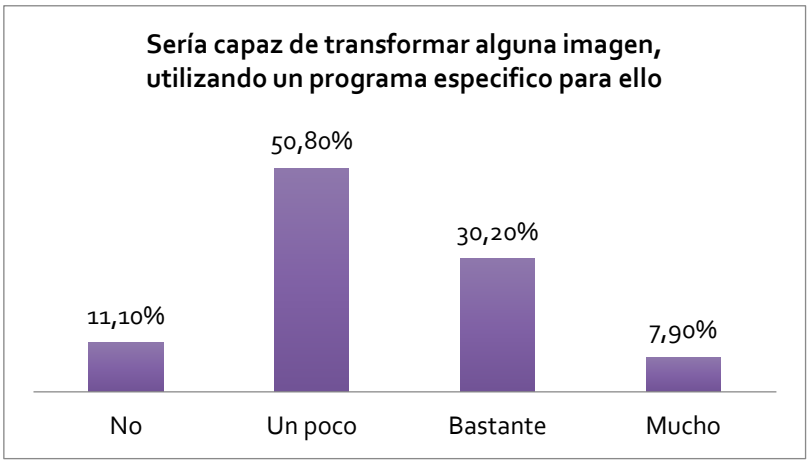


Figura 74. Porcentajes de respuesta a la pregunta 41.

En la pregunta 43, «¿Has participado, en los últimos cinco años, en algún proyecto de innovación, investigación o de elaboración de materiales didácticos sobre Competencia en Medios de Comunicación?» un 30,2% del profesorado afirma haber participado en dichos proyectos como muestra el figura 75.

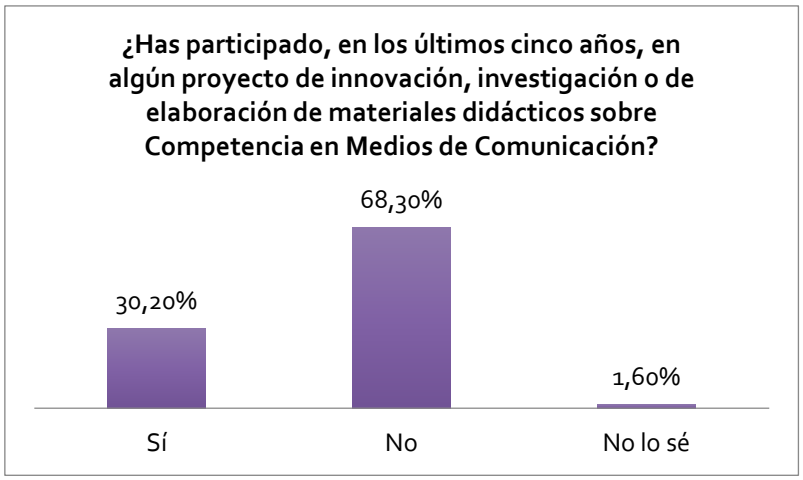


Figura 75. Porcentajes de respuesta a la pregunta 43.

Considerando las respuestas a las cuestiones relacionadas con esta dimensión, se pueden establecer tres niveles. El 55,6% de los profesores/as encuestados/as se halla en un nivel medio respecto de la dimensión de creación y solo un 14,3% muestran un nivel avanzado. En relación con las distintas variables analizadas, esta dimensión muestra una correlación tanto con la edad, donde los mayores de 52 años son los que en mayor porcentaje obtienen un nivel avanzado; como con la variable grado de formación, donde más de la mitad de los que alcanzan el nivel máximo son los que tienen bastante formación mediática, como se muestra en las distintas tablas (tabla 54, tabla 55).

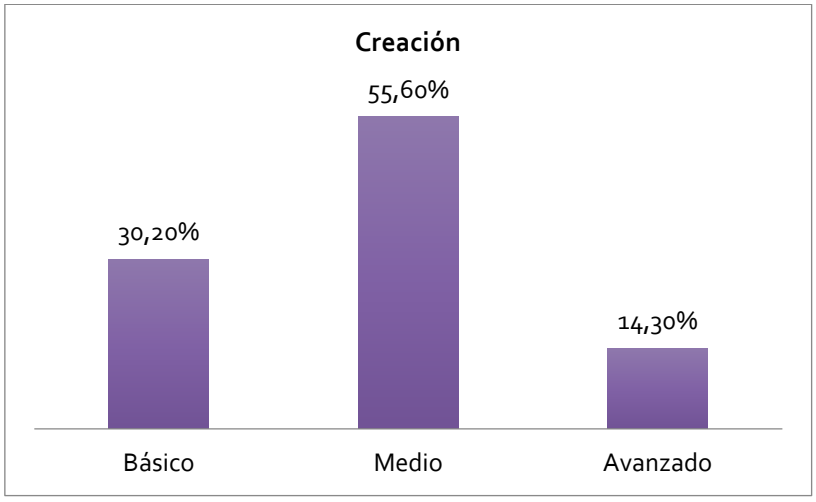


Figura 76. Distribución por niveles de la dimensión creación.

% del total

		Edad por intervalos				
		De 25 hasta 36	De 37 hasta 43	De 44 hasta 51	De 52 hasta 67	Total
Creación	1,00	11,1%	4,8%	9,5%	4,8%	30,2%
	2,00	15,9%	12,7%	17,5%	9,5%	55,6%
	3,00		4,8%		9,5%	14,3%
Total		27,0%	22,2%	27,0%	23,8%	100,0%

Tabla 54 de contingencia Creación *Edad por intervalos.

% del total

		Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital			
		Ninguna	Alguna	Bastante	Total
Creación	1,00	12,7%	14,3%	3,2%	30,2%
	2,00	6,3%	42,9%	6,3%	55,6%
	3,00	1,6%	4,8%	7,9%	14,3%
Total		20,6%	61,9%	17,5%	100,0%

Tabla 55 de contingencia Creación *Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital.

Comunicación

Esta dimensión valora el desarrollo de habilidades relacionadas con los nuevos códigos y nuevos lenguajes que deberán ser abordados en la comunicación, así como métodos de aprendizaje basados en la colaboración para la construcción compartida del conocimiento. Las preguntas relacionadas con esta dimensión son la 13, 16, 25, 31 y 36, algunas de las cuales ya han sido utilizadas en la valoración de otras dimensiones.

La pregunta 13, «Soy capaz de comunicarme a través de los medios usando un lenguaje diferente según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje», mide la capacidad de comunicarse eficazmente a través de los medios, y solo un 12, 7% afirma tener poco desarrollado este aspecto.

En relación con la pregunta 16, «Me preocupo por usar convenientemente los diferentes modos de comunicación (conceptual, imágenes, tonos de voz…) para mejorar el proceso educativo», la mayoría de los profesores encuestados (63,5%) afirma

que se preocupa bastante por usar convenientemente los diferentes modos de comunicación y el 28,6% declara que mucho.

La colaboración con colegas y profesionales a través de las tecnologías se mide a través de la cuestión 25, «Me relaciono a través de los medios con colegas y profesionales del ámbito educativo». Así, un 44,4% responde que bastante, un 28,6% que mucho y solo un 3,2% no se comunica en absoluto con colegas o profesionales del ámbito educativo como muestra la figura 77.

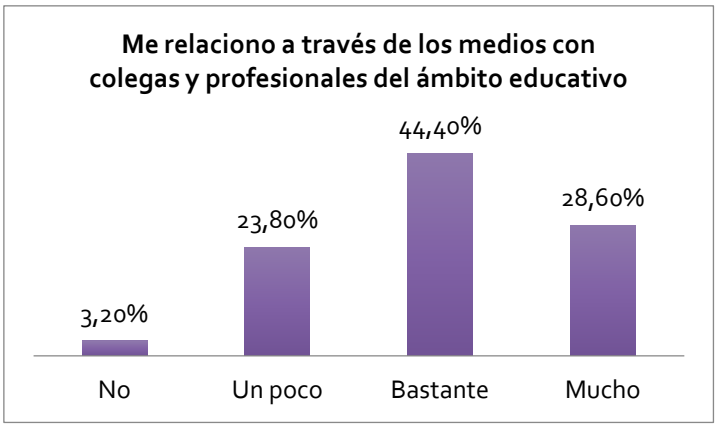


Figura 77. Porcentajes de respuesta a la pregunta 25.

Las preguntas 31 y 36, revisadas en la dimensión de ideología y valores, abordan la problemática de la privacidad en las redes sociales. En el primer caso, tan solo un 7,9% controla mucho la actualización de permisos, mientras que más de la mitad (52,4%) de los que responden a la cuestión 36, conocen el hecho de que estas redes sociales pueden usar nuestros datos y las fotos que subimos.

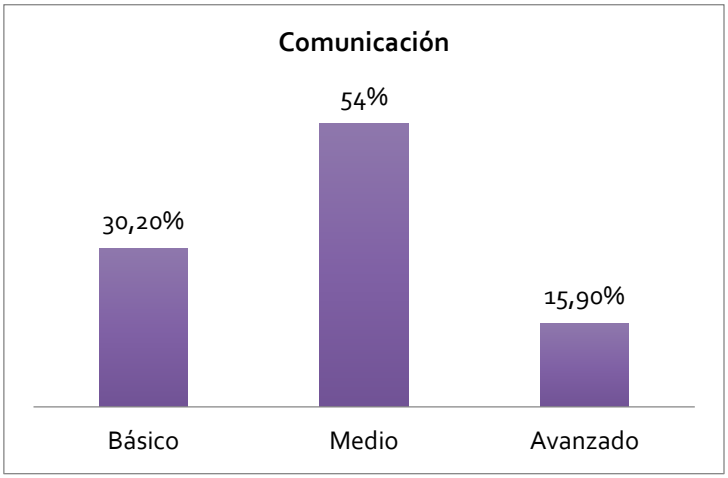


Figura 78. Distribución por niveles de la dimensión comunicación.

De manera global, los resultados en la dimensión comunicación (figura 78) muestran que la mayoría (54%) obtiene un nivel medio y más de un 30% no supera el nivel básico. En relación a las distintas variables no hay datos significativos que comentar.

Ámbito de la expresión

A partir de los resultados que se muestran en las distintas dimensiones pertenecientes al ámbito de la expresión, se pueden establecer de manera conjunta los siguientes niveles de expresión en el profesorado encuestado, en la siguiente figura.

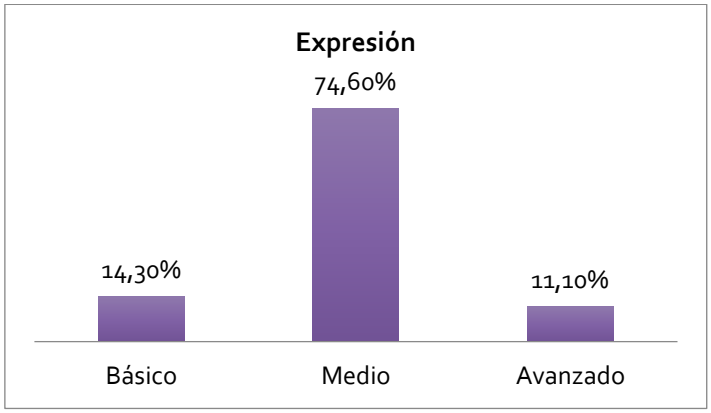


Figura 79. Distribución por niveles del ámbito de la expresión.

En relación a las distintas variables analizadas, existe una relación con el ámbito de la expresión y el grado de formación recibida (χ^2=,016) donde el porcentaje mayor de profesores con nivel avanzado se situaría entre los que tienen bastante formación; y la variable sexo (χ^2=,020) en la que se observa que los hombres son los que en mayor porcentaje obtienen un nivel avanzado en el ámbito de la expresión, rechazándose así la hipótesis nula, como muestran las distintas tablas de contingencia.

% del total

		Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital			
		Ninguna	Alguna	Bastante	Total
Expresión	1,00	6,3%	6,3%	1,6%	14,3%
	2,00	12,7%	52,4%	9,5%	74,6%
	3,00	1,6%	3,2%	6,3%	11,1%
Total		20,6%	61,9%	17,5%	100,0%

Tabla 56 de contingencia Expresión *Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital.

% del total

		Sexo		
		Hombre	Mujer	Total
Expresión	1,00	9,5%	4,8%	14,3%
	2,00	27,0%	47,6%	74,6%
	3,00	9,5%	1,6%	11,1%
Total		46,0%	54,0%	100,0%

Tabla 57 de contingencia Expresión *Sexo.

6.1.3. Competencia mediática

Los niveles de competencia mediática de los profesores se pueden apreciar en la figura 80.

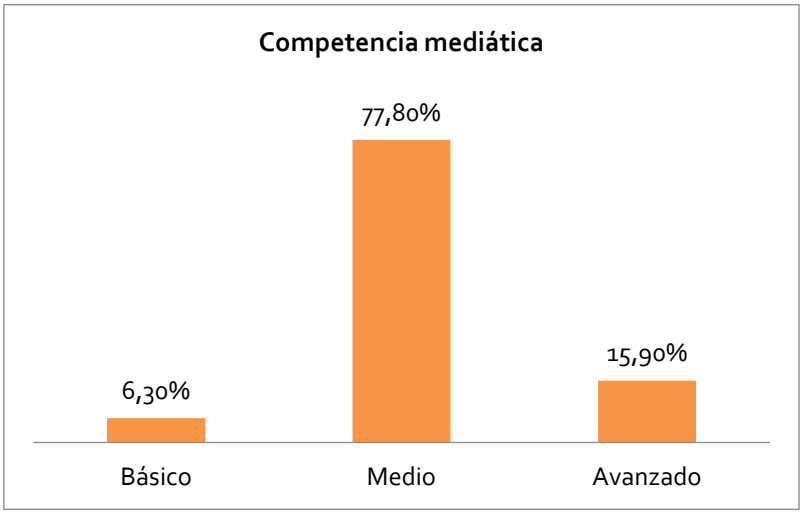


Figura 80. Distribución por niveles de la competencia mediática.

Como se observa, más de un 70% (f=49) de los encuestados revela un nivel medio de competencia mediática, mientras que un 15,9% (f=10) posee un nivel avanzado. Si tenemos en cuenta las distintas dimensiones analizadas, estos resultados se deben principalmente al alto nivel de conocimientos mostrado, así como a los aspectos relacionados con la recepción y comprensión o la participación ciudadana.

Si cruzamos los datos con las distintas variables independientes obtenemos una relación significativa entre el nivel de competencia mediática y el tipo de grado de formación (χ^2=.002, lo que hace rechazar la hipótesis nula). Como aparece además en la siguiente tabla de contingencia (58), aquellos que contestaron que tenían bastante formación en competencia audiovisual y digital se distribuyen entre los niveles medio

y avanzado, mientras que los que no tenían formación alguna obtienen la puntuación más baja.

% del total

		Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital			
		Ninguna	Alguna	Bastante	Total
Competencia mediática recodificada	1,00	4,8%	1,6%		6,3%
	2,00	15,9%	52,4%	9,5%	77,8%
	3,00		7,9%	7,9%	15,9%
Total		20,6%	61,9%	17,5%	100,0%

Tabla 58 de contingencia Competencia mediática *Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital.

6.1.4. Análisis de conglomerados

La intención de esta fase del análisis es identificar entre la ciudadanía colectivos definidos por sus rasgos demográficos que permitan interpretar con más detalle el grado alfabetización mediática. Se opta por un análisis de conglomerados en dos fases, dado que permite utilizar conjuntamente variables discretas y continuas. Dados los objetivos del estudio, se utiliza la fase de preclasificación de conglomerados, distinguiéndose, sobre la base de las variables categóricas tres conglomerados. A saber:

1. Conglomerado 1 (*f*=21; 33,3%). Profesores de 52 a 67 años. Este conglomerado se caracteriza y diferencia, fundamentalmente, por poseer un grado de formación en alfabetización mediática alto y trabajar en un centro urbano.

2. Conglomerado 2 (*f*=23; 36,5%). Profesores de centro rural con poca formación en alfabetización mediática.

3. Conglomerado 3 (*f*=231; 38,8%). Profesores jóvenes, de entre 25 y 36 años, mujeres en su mayoría y con alguna formación en competencia mediática.

VARIABLE	MODALIDADES	CONGLOMERADO 1		CONGLOMERADO 2		CONGLOMERADO 3	
Sexo	Hombre	15	51.7%	14	48.3%	0	0%
	Mujer	6	17.6%	9	26.5%	19	55.9%
Edad	De 25 a 36 años	0	0%	8	47.1%	9	52.9%
	De 37 a 43 años	5	35.7%	5	35.7%	4	28.6%
	De 44 a 51 años	1	5.9%	10	58.8%	6	35.3%
	De 52 a 67 años	15	100%	0	0%	0	0%
Centro	Urbano	14	56%	7	28%	4	16%
	Rural	7	21.9%	15	46.9%	10	31.3%
	Otros	0	0%	1	16.7%	5	83.3%

Grado de formación	Ninguna	4	30.8%	8	61.5%	1	7.7%
	Alguna	9	23.1%	13	33.3%	17	43.6%
	Bastante	8	72.7%	2	18.2%	1	9.1%

Tabla 59. Análisis de conglomerados.

	CONGLOMERADO 1		CONGLOMERADO 2		CONGLOMERADO 3	
Competencia mediática.	Media	D.T.	Media	D. T.	Media	D. T.
General	1,2476	,19251	,8645	,15367	1,1942	,15530
Ámbito conocimiento	1,5865	,24544	1,2667	,15142	1,5386	,15011
Ámbito comprensión	,9762	,23146	,5906	,25736	,9605	,28242
Ámbito expresión	1,1802	,26005	,7362	,21330	1,0833	,19468

Tabla 60. Relación entre los conglomerados y los distintos ámbitos de la competencia mediática.

La variación intra-conglomerado e inter-conglomerado indica la relación que los conglomerados identificados tienen sobre la medida y sus ámbitos: conocimiento, comprensión y expresión. Los diagramas de caja ilustran estos aspectos, pudiendo observarse lo siguiente:

1. Los conglomerados que mejores puntuaciones alcanzan en el test de competencia mediática son los conglomerados 1 y 3, tanto en la escala general como en cada uno de los ámbitos. Por tanto, es el conglomerado 2 el que muestra peores niveles de competencia mediática respecto al resto.

2. El conglomerado 1, obtiene mejor puntuación global, aunque muy semejante al conglomerado 3, especialmente en el ámbito de la comprensión.

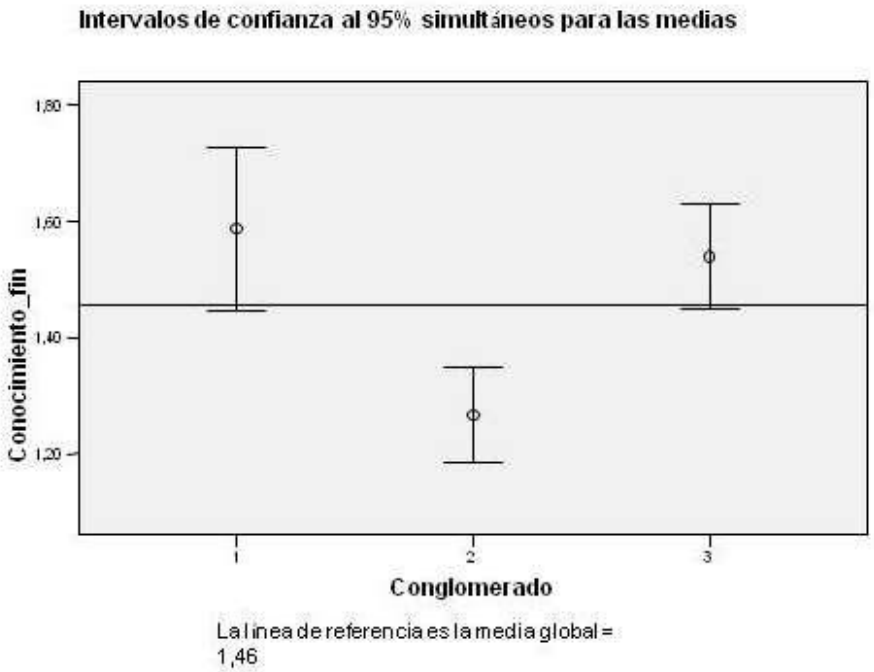


Figura 81. Relación entre los conglomerados y el ámbito del conocimiento.

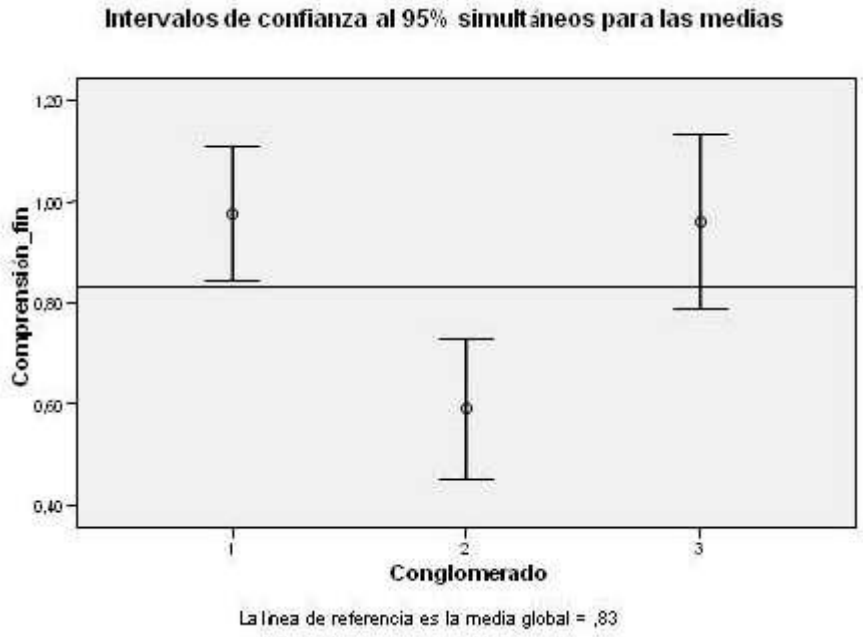


Figura 82. Relación entre los conglomerados y el ámbito de la comprensión.

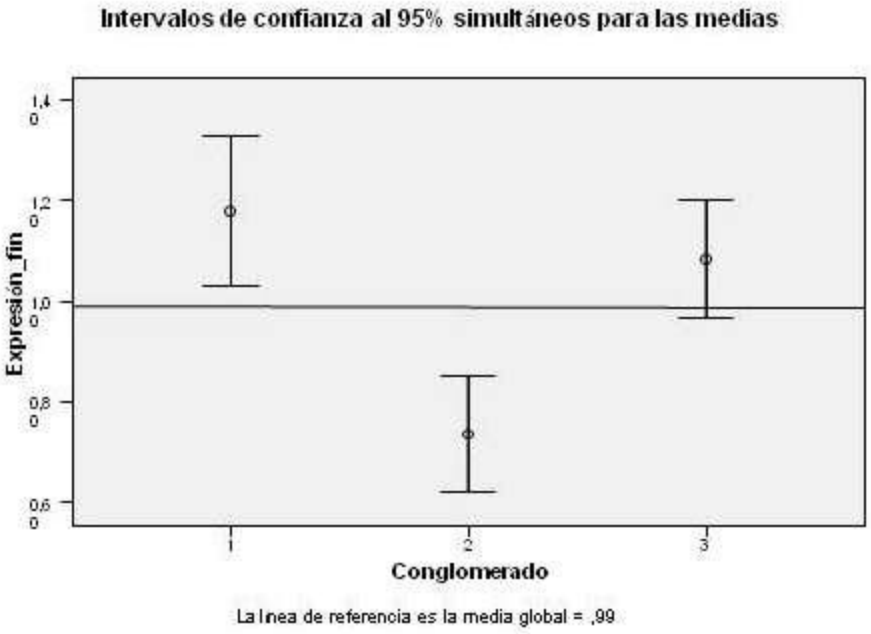


Figura 83. Relación entre los conglomerados y el ámbito de la expresión.

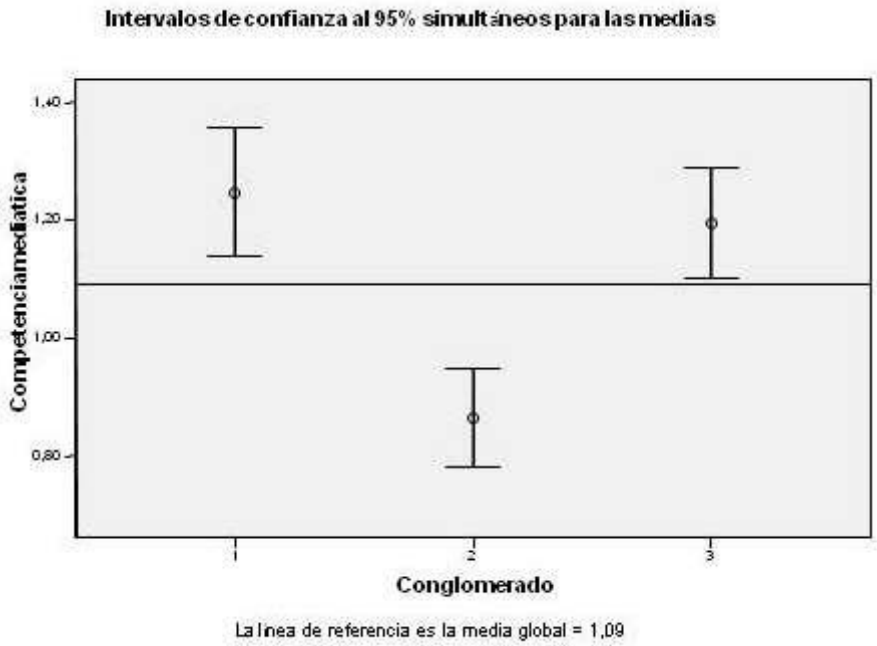


Figura 84. Relación entre conglomerados y competencia mediática.

6.2. Análisis de los cuestionarios de adolescentes

6.2.1. Datos identificativos

En cuanto al género, el porcentaje es ligeramente mayor en las mujeres (56,1%). La mayoría de los encuestados se encuentran entre los 14 y 15 años de edad (32,9% y 42,7% respectivamente); mientras que de los 16 a los 18 solo suman el 24,4%.

En el tipo de centro, observamos como la muestra está repartida entre centros urbanos (57,3%) y rurales (42,7%).

Un amplio porcentaje habita con los padres (83,8%), un 12,5% con uno de los dos progenitores y solo un 3,8% con los abuelos u otras situaciones. Por lo que respecta a los hermanos, un 82,9% afirma tener hermano/s o hermana/s. Estos porcentajes tan dispares en ambas variables obstaculizan la observación de su relevancia sobre la competencia mediática de los encuestados.

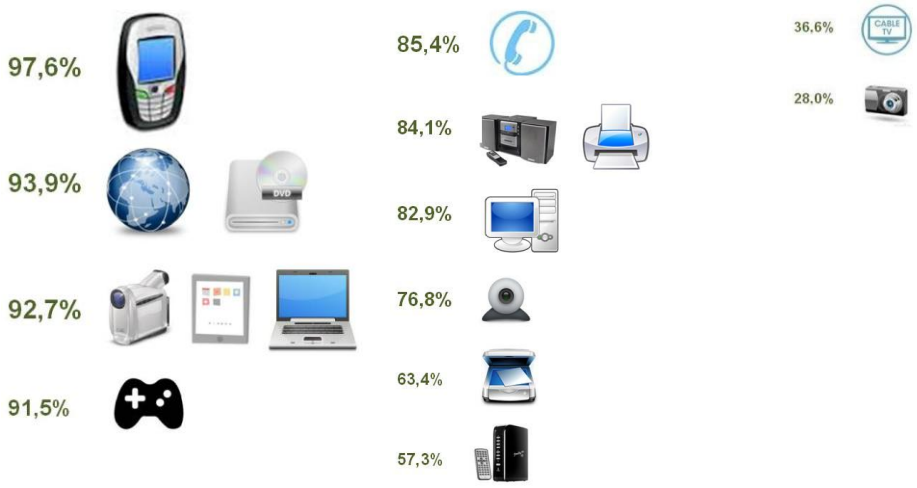


Figura 85. Tecnología en los hogares.

Si observamos la figura anterior, el móvil representa la herramienta con mayor presencia en los hogares de los adolescentes, seguido de Internet, DVD, portátil, tablet y videocámara. Llama la atención también como un 91,5% posee videoconsola en casa por encima de teléfono fijo o impresora. Y cerrando la lista, por debajo de la media, estaría la televisión de pago y la cámara de fotografías digital.

La mayor parte de nuestros adolescentes son autodidactas en el uso de las tecnologías. Los resultados en relación con la pregunta «¿Quién te ha enseñado a utilizar las siguientes herramientas?» (tabla 61) revelan que más del 80% en el caso de

móviles y videojuegos aprende por sí mismo, un 70,4% aprende solo el uso de Internet y sobre el 50% el aprendizaje autónomo del ordenador. En cuanto a las personas que están presentes en el aprendizaje del encuestado, destaca la figura paterna, principalmente en el uso del ordenador y de Internet, y los amigos para conocer el funcionamiento del videojuego, aunque en un porcentaje muy bajo (5%).

	Padre	Madre	Hermana/o	Profesor/a	Solo	Amigo/a	Otros
	29,6%	3,7%	9,9%		53,1%	2,5%	1,2%
	17,3%	3,7%	4,9%	1,2%	70,4%	1,2%	1,2%
	8,6%	4,9%	3,7%	1,2%	80,2%	1,2%	
	3,8%	2,5%	1,3%		86,3%	5%	1,3%

Tabla 61. Personas que han enseñado a usar las distintas herramientas.

De la muestra seleccionada, solo un 33,3% utiliza el ordenador en clase. Principalmente, lo usan para la búsqueda de información y realización de trabajos en grupo, como puede verse en la figura siguiente, mientras que actividades más creativas y que requieren mayores destrezas mediáticas como la realización de blogs, wikis... o la creación de productos multimedia se sitúan por debajo del 10%.

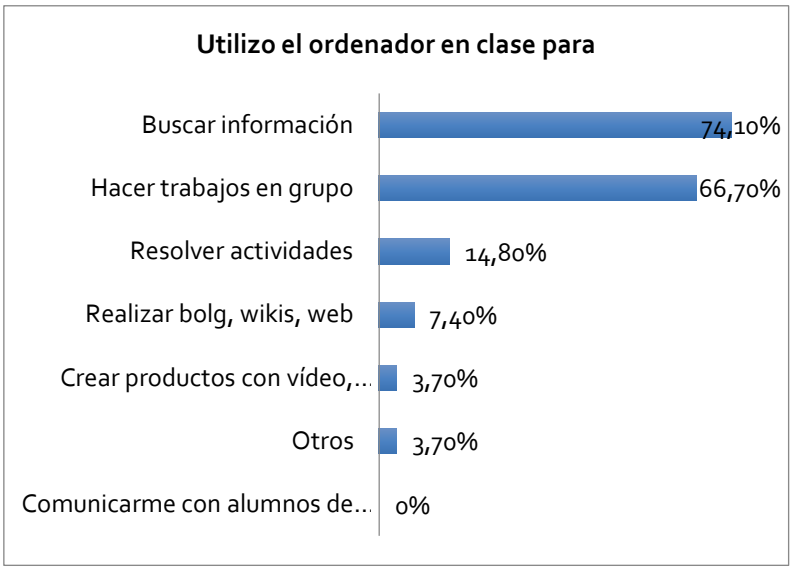


Figura 86. Porcentajes del uso del ordenador en clase.

La conexión diaria a Internet supera las 4 horas en un 36% de los encuestados, mientras que tan solo un 10,6% afirma conectarse menos de una hora diaria.

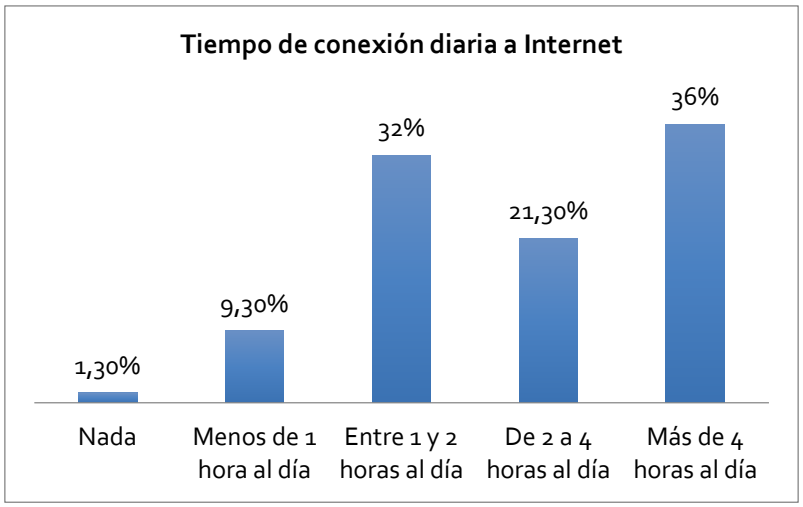


Figura 87. Porcentajes de conexión diaria a Internet.

En cuanto al grado de formación recibida en competencia mediática, la totalidad se distribuye entre ninguna formación (70,4%) y alguna (conferencias, talleres…) (29,6%). Ninguno de los estudiantes encuestados ha participado o realizado cursos especializados en comunicación audiovisual.

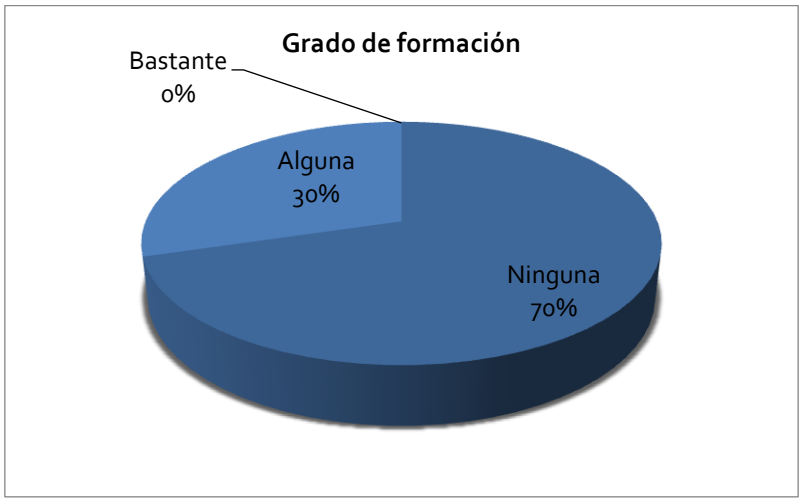


Figura 88. Grado de formación en competencia mediática.

Y por último, dentro de los aspectos generales, hemos tenido en cuenta la importancia que los adolescentes encuestados dan a los distintos medios dentro de su quehacer diario.

	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
	56,3%	35%	6,3%	2,5%
	43,8%	37,5%	16,3%	2,5%
	7,4%	23,5%	43,2%	25,9%
	8,6%	19,8%	70,4%	1,2%
	2,5%	13,8%	18,8%	65%
	46,9%	24,7%	18,5%	9,9%
	56,8%	17,3%	13,6%	12,3%
	42%	21%	28,4%	8,6%

Figura 89. Importancia de los distintos medios.

Los resultados obtenidos revelan que el medio que más importancia tiene para el día a día de los adolescentes es el móvil (65%) seguido de lejos por la televisión (25,9%). Internet es bastante importante para un 70,4% de los encuestados. Mientras que la prensa, tanto en papel como digital, tiene una baja relevancia en la vida de estos jóvenes. Por su parte, la literatura, a pesar de encontrarse también entre los menos valorados, un 37% la considera bastante o muy importante para su quehacer cotidiano.

6.2.2. Dimensiones y ámbitos de la competencia mediática

Acceso y obtención de información

Con las preguntas 15, 16, 17 y 18 del cuestionario se pretende evaluar las habilidades necesarias en el acceso, búsqueda y procesamiento de la información, así como aquellas implicadas en la determinación de su fiabilidad.

La cuestión 15 se enuncia así: « ¿Cuál es el navegador que más utilizas para moverte por Internet?» con cinco opciones de respuesta entre las que se detallan los navegadores más conocidos y una última opción para indicar otro en el caso de que no se encuentre su respuesta entre las ofrecidas. Como se puede observar en la figura, para el 64,1% el navegador más utilizado por los adolescentes es el de la empresa Google Inc., Google Chrome, mientras que el menos utilizado de entre las opciones que se ofrecían es Safari (2,6%) que aparece preinstalado en los equipos Apple, cuyo

coste económico es más elevado. Y entre las otras opciones, aparece el navegador Ópera con un 1,3%.

Figura 90. Porcentajes de respuestas a la pregunta 15.

La siguiente pregunta cuestiona las razones para usar uno u otro navegador con el fin de estimar la capacidad de decisión o no a la hora de elegirlo y si conoce las características de este.

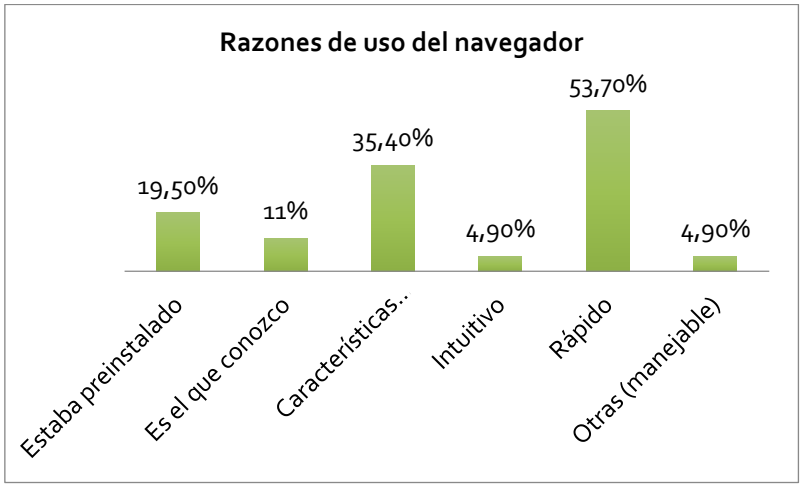


Figura 91. Porcentajes de respuesta a la pregunta 16.

Más de la mitad (53,7%) elige la rapidez como característica para seleccionar un navegador y un 35,4% un conjunto de características que lo hacen el más adecuado. En el otro lado, un 30,6% no decide sobre su navegador a la hora de moverse por Internet, sino que utiliza aquel que tiene preinstalado su sistema operativo o el único que conocen.

Otro aspecto bastante importante a la hora de evaluar el acceso y obtención de información es cómo realizan los adolescentes las búsquedas, qué pasos siguen para conseguir la información. La cuestión 17 ofrece varias opciones de respuesta:

- Escribo todas las palabras de la búsqueda en un buscador tipo Google, ojeo los primeros resultados que me ofrece y selecciono el que creo más conveniente.
- Planifico la búsqueda teniendo en cuenta mis objetivos y las herramientas disponibles, escojo los términos o palabras clave, evitando ambigüedades; utilizo más de una herramienta de búsqueda; y finalmente, comparo y evalúo la información hallada para seleccionar la que más se adapte a mis objetivos.

En este caso, un 71,8% selecciona la primera respuesta frente al 28,2% que demuestra mayor competencia en la búsqueda de información.

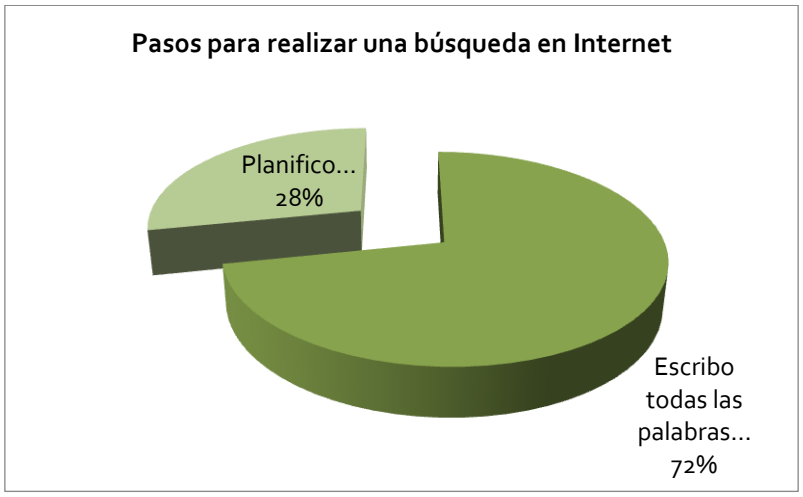


Figura 92. Porcentajes de respuesta a la pregunta 17.

Y por último, una vez se encuentra la información, interesa saber qué criterios de evaluación siguen para determinar la fiabilidad de esta. En este apartado, las respuestas dadas a la cuestión 18 indican que la mayoría contrasta la información con otras fuentes. También el 48.80% se decanta por la opción en la que el título se corresponde exactamente con lo que se está buscando, hecho que no determina en absoluto la validez de una información. En cuanto a las otras razones que se esgrimen al respecto se encuentran: «observar la fecha de edición y el tiempo que ha transcurrido desde entonces» o «lo bien redactado que esté».

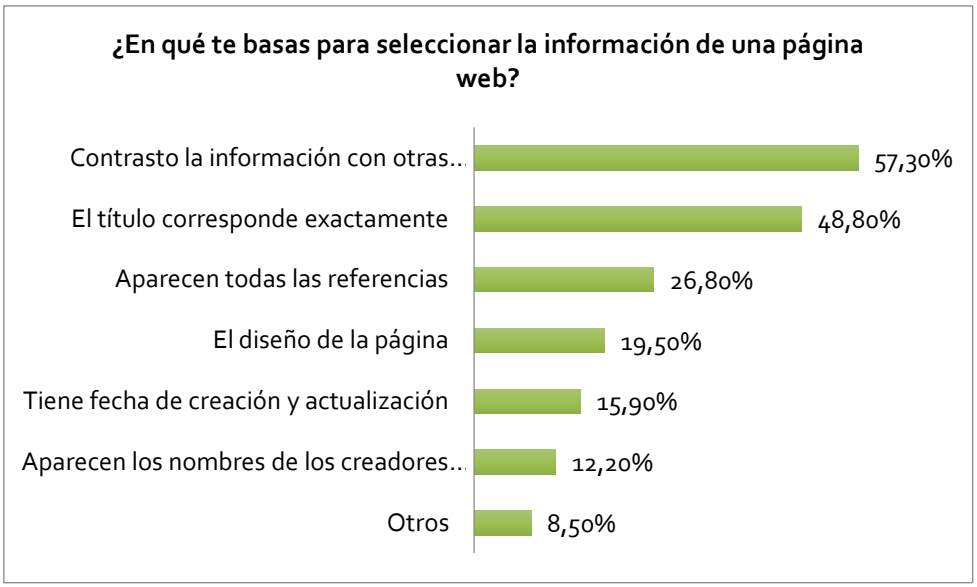


Figura 93. Porcentajes de respuesta a la pregunta 18.

A la hora de establecer las puntuaciones de las distintas preguntas para obtener una calificación global de la dimensión de acceso y obtención de información hemos tenido en cuenta en las preguntas 15 y 16, el navegador seleccionado, el conocimiento de sus características y la capacidad de decisión sobre este; en la cuestión 17 las estrategias de búsquedas puestas en marcha y en la 18 si se evalúa eficazmente la calidad de la información poniendo en práctica distintos elementos de evaluación. Con estas premisas, de manera global, se llega a la siguiente clasificación en función de la puntuación obtenida:

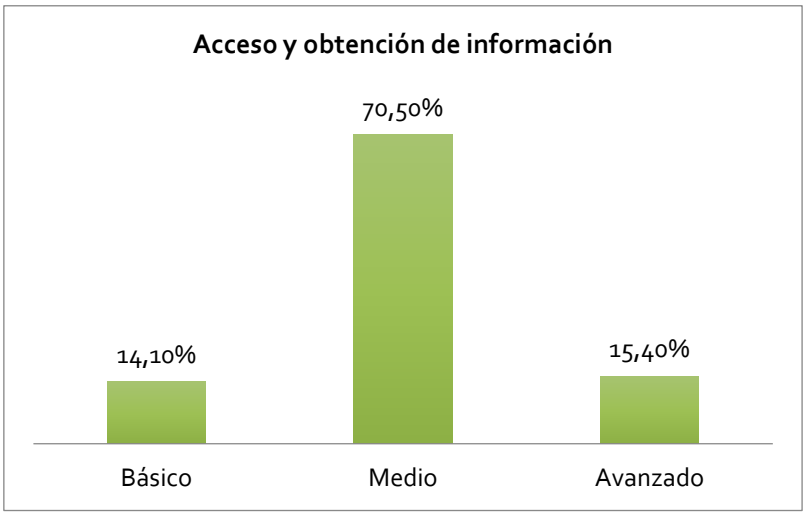


Figura 94. Distribución por niveles de la dimensión acceso y obtención de información.

Un amplio porcentaje obtiene una puntuación media, a través del análisis de las preguntas, podemos decir que se debe principalmente al conocimiento de herramientas como el navegador con el que se mueven y también de elementos, no todos ni una mayoría, pero si de algunos elementos de evaluación de la fiabilidad de la información. Mientras que aún no conciben la búsqueda y acceso a la información como un procedimiento estratégico que debe seguir un plan, tener marcados unos objetivos y comprobar la consecución de estos al final de dicho proceso.

En cuanto a las distintas variables analizadas, no hay aspectos relevantes que comentar referentes a esta dimensión como nos ha mostrado la prueba *chi-cuadrado* utilizada para establecer la correlación con las variables y que en todos los casos ha presentado valores por encima de 0,05.

Tecnología

Para evaluar los conocimientos y destrezas necesarios en el manejo de las herramientas tecnológicas implicadas en la competencia mediática se han utilizado las cuestiones 19, 20 y 25.

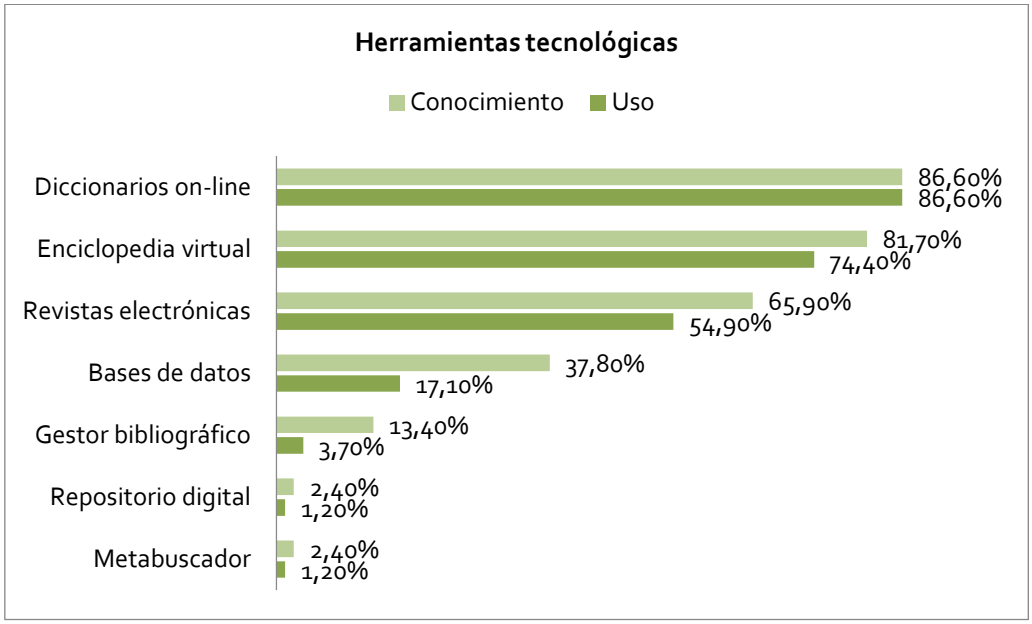


Figura 95. Porcentajes de respuestas a las preguntas 19 y 20.

Las preguntas 19 y 20 pretenden demostrar el conocimiento y uso, respectivamente, de distintas herramientas tecnológicas, con la posibilidad de seleccionar entre las respuestas todas aquellas que estén dentro de los parámetros que se solicitan en el enunciado de la pregunta. De este modo, destaca el conocimiento y uso de

diccionarios (86,6%) y enciclopedias (81,7% y 74,4%) electrónicas frente a otras herramientas como repositorios, bases de datos o metabuscadores, como se observa en la siguiente figura.

El enunciado de la pregunta 25 dice así: «Lea atentamente e indique en la segunda columna de la derecha el número de la definición que corresponda a cada concepto. Quedará algún concepto sin definición» y se ofrecen las definiciones de Android, disco duro multimedia, Youtube, memoria digital, Google doc/drive y objetivo, junto con otros conceptos como Spotify, cámara o iPad sin definir. Se pretende comprobar, por tanto, el conocimiento que demuestran sobre esta serie de tecnologías que se utilizan actualmente.

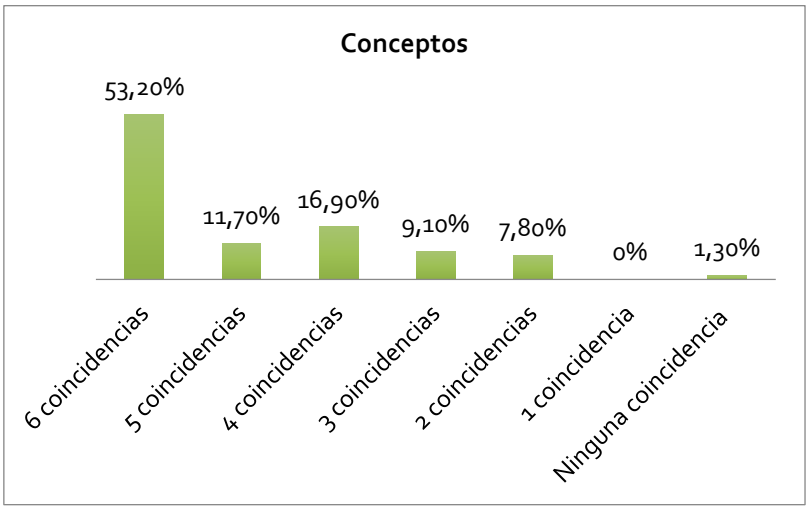


Figura 96. Porcentajes de respuesta a la pregunta 25.

El 53,2% relaciona perfectamente todas las definiciones con sus conceptos y el 81,8% tiene 4 o más coincidencias. Lo que nos deja con solo 4 de los encuestados que no han sido capaces de relacionar adecuadamente ninguna definición. En cuanto a las que mayor dificultad han tenido para los adolescentes o las tecnologías menos conocidas por estos, dicho de otro modo, destacan el disco duro multimedia y la memoria digital, que al ser ambos dispositivos de almacenamiento se han confundido en muchos casos entre los dos.

Para establecer las puntuaciones de las distintas preguntas con el fin de obtener una calificación global de la dimensión de tecnología, en este caso, hemos tenido en cuenta en las preguntas 19 y 20, la cantidad de herramientas que conocen y utilizan los estudiantes encuestados; y en la cuestión 25 el conocimiento de los conceptos propuestos. Teniendo en cuenta estos aspectos, de manera global, se llega a la siguiente clasificación en función de la puntuación obtenida:

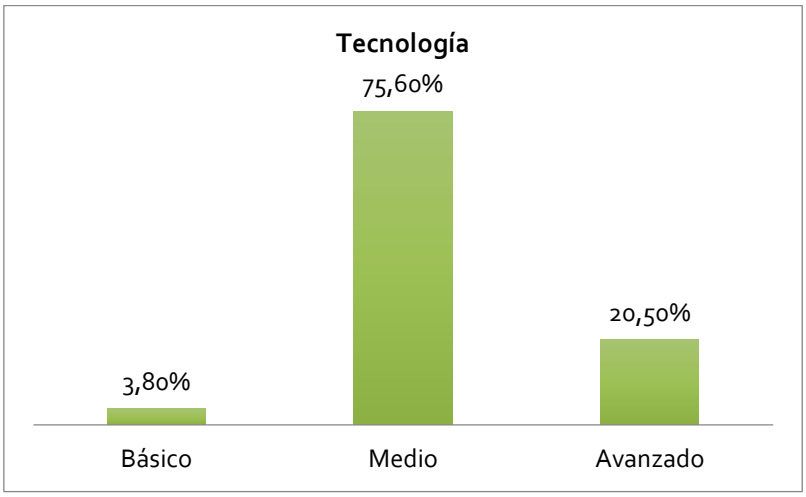


Figura 97. Distribución por niveles de la dimensión tecnología.

Un amplio porcentaje obtiene una puntuación media y un 20,5% avanzada, a través del análisis de las preguntas, se puede inferir que se debe principalmente al conocimiento de conceptos tecnológicos y algunas herramientas, en la mayoría de los casos dos o tres de las herramientas propuestas. Mientras que la utilización de dichas herramientas y el conocimiento de otras está aún por desarrollar.

En cuanto a las distintas variables analizadas, la única relevante es la relacionada con el tipo de centro, cuyo *chi-cuadrado* ofrece un valor del ,007 que muestra la relación que existe entre esta dimensión y la variable. Asimismo, observamos en la tabla de contingencia cómo la mayoría de los encuestados que obtiene un nivel avanzado en esta dimensión pertenece a centro urbanos, frente a tan solo un 1,3% de entornos rurales.

			Tipo de centro		Total
			urbano	rural	
Tecnología	1,00	Recuento	4	8	12
		% del total	1,3%	2,6%	3,8%
	2,00	Recuento	124	112	236
		% del total	39,7%	35,9%	75,6%
	3,00	Recuento	60	4	64
		% del total	19,2%	1,3%	20,5%
Total		Recuento	188	124	312
		% del total	60,3%	39,7%	100,0%

Tabla 62 de contingencia Tecnología * Tipo de centro.

Lenguaje

Con las cuestiones 21, 22, 23 y 24 del cuestionario para adolescentes se pretende valorar el conocimiento de los distintos lenguajes involucrados en los medios de comunicación y las tecnologías así como las destrezas necesarias para su combinación.

Con la primera pregunta de esta dimensión se establece la comprensión que los encuestados creen poseer sobre la información que transmiten «las imágenes, las palabras, la música y los sonidos…que componen los mensajes mediáticos». Ninguno de los adolescentes preguntados muestra su desconocimiento ante los mensajes de los medios y un 59% afirma comprender la información que transmiten los lenguajes y códigos mediáticos.

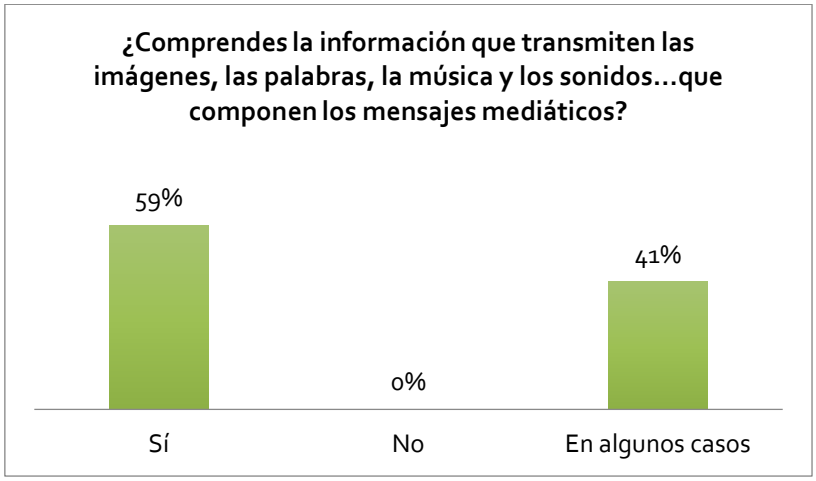


Figura 98. Porcentajes de respuesta a la pregunta 21.

La siguiente cuestión se centra en el conocimiento real de los encuestados con respecto a los distintos códigos y lenguajes de los medios a partir del enunciado «¿Qué significado aportan los diferentes lenguajes en el siguiente anuncio?» bajo el cual se encuentra una imagen que recoge un anuncio de la marca de móviles Nokia. La respuesta a esta pregunta era abierta para permitirnos extraer más información sobre el conocimiento de los lenguajes y la utilización de terminología específica en su discurso.

Los criterios de valoración establecidos fueron los siguientes: Si comprende el significado que transmiten los distintos lenguajes haciendo referencia en su discurso a los códigos del lenguaje audiovisual utilizados en el anuncio obtendrá 2 puntos, si comprende el significado de los distintos lenguajes de manera global expresándolo así

en su discurso, un punto, y por último si no muestra ninguna comprensión del significado que aportan los diferentes códigos, o puntos.

De este modo, más de un 60% no comprende la información que aportan los diferentes lenguajes, algo que contrasta con la cuestión anterior en la que el 100% de los encuestados afirmaba comprender, si no en todos en algunos casos, el significado que proporcionan los códigos y lenguajes involucrados en la competencia mediática. Las relaciones de manera más concreta se muestran en la tabla de contingencia.

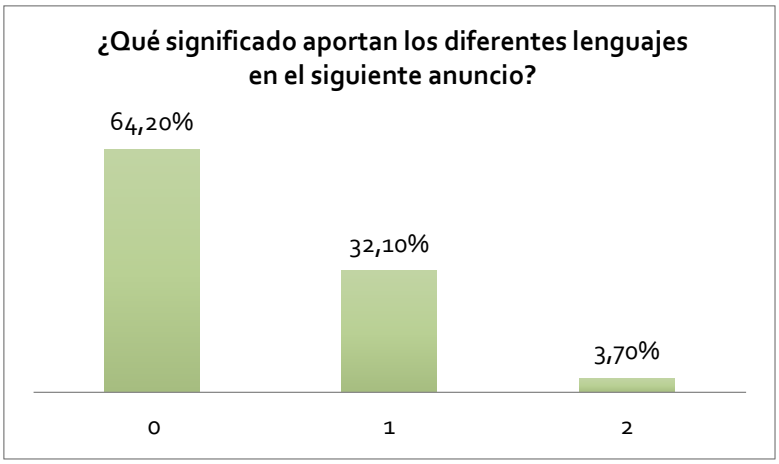


Figura 99. Porcentajes de respuesta a la pregunta 22.

% del total

		¿Qué significado aportan los diferentes lenguajes en el siguiente anuncio?			
		0	1	2	Total
¿Comprendes la información que trasmiten los diferentes códigos y lenguajes que componen los mensajes mediáticos?	Sí	35,9%	20,5%	2,6%	59,0%
	En algunos casos	26,9%	12,8%	1,3%	41,0%
Total		62,8%	33,3%	3,8%	100,0%

Tabla 63 de contingencia ¿Comprendes la información que trasmiten los diferentes códigos y lenguajes que componen los mensajes mediáticos? * ¿Qué significado aportan los diferentes lenguajes en el siguiente anuncio?

Entre los análisis y evaluaciones del producto audiovisual sometido a valoración se destacan respuestas significativas que muestran los aspectos en los que tienden a basarse los jóvenes encuestados:

- *Que la imagen de las manos es un símbolo de "unión o conexión" entonces, nos "mantenemos conectados" mediante el móvil, ordenador…*
- *Los Nokia unen a las personas (en realidad es mentira)*
- *Su significado es la relación social con los móviles*
- *El lenguaje utilizado en este anuncio indica que Nokia conecta a la gente que está separada que crea la comunicación usando la famosa pintura "La creación del Hombre"*
- *El significado que aporta la imagen es que te relacionas con los demás a través de la compañía Nokia*
- *Significa que aun estando separados físicamente, por medio del uso del dispositivo móvil (Nokia) se pueden "unir"*
- *El slogan (verbal) de Nokia es "connecting people", es decir, que las personas están conectadas. La imagen de las manos representa que todos estamos conectados mediante algo, que es el móvil*

El enunciado de la pregunta 23 dice así: «Pon una cruz en el recuadro correspondiente a la fotografía que mejor se adecua al título 'está pensativa, triste, abstraída (ausente)'» y bajo este se presentan seis imágenes con un primer plano de la misma mujer donde varían el color, la profundidad de campo y la angulación. La fotografía que más se aproxima a la correcta según lo preguntado sería la 6 que juega con colores fríos (calma o tristeza), elimina la profundidad de campo (expresando la sensación de estar abstraída) y no tiene una angulación enfática. Se pretende evaluar si las personas son capaces de reconocer la significación de los distintos códigos empleados. En esta cuestión puede resultar un reconocimiento de los códigos de manera inconsciente, no obstante, en la siguiente pregunta se cuestiona acerca de las razones de elección de la imagen para comprobar su conocimiento tácito.

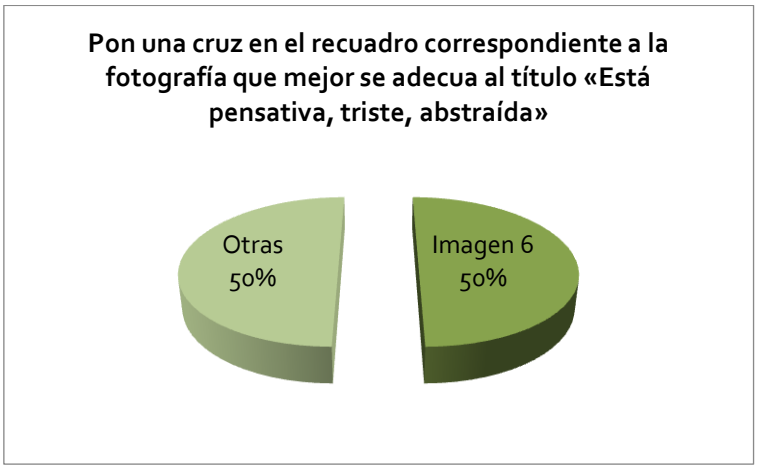


Figura 100. Porcentajes de respuesta a la pregunta 23.

Como se observa en la figura, un 50% de los encuestados elige la imagen que mejor se aproxima al enunciado propuesto en la pregunta. Además, entre las elecciones que realizan el resto de jóvenes consultados se encuentran aquellas que presentan algún rasgo identificable con alguno de los adjetivos propuestos, principalmente la ausencia de profundidad de campo (imagen 3).

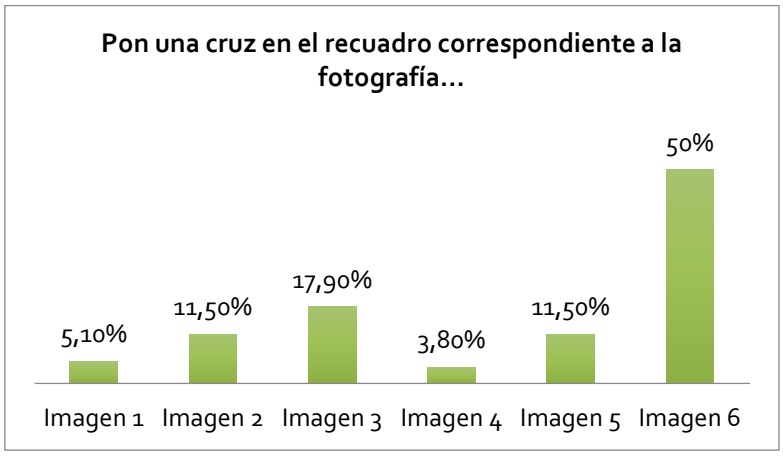


Figura 101. Porcentajes de respuesta a la pregunta 23.

Para la valoración del conocimiento tácito sobre los códigos involucrados en la anterior pregunta, la cuestión 24 busca las razones para la elección de la fotografía precedente, a través de la opción múltiple. Los criterios que se usaron para evaluar esta pregunta fueron los siguientes: Si es capaz de reconocer los distintos códigos presentes en la imagen correcta, 2 puntos; si reconoce solo alguno de ellos o señala los correctos y alguno más, 1 punto; y si no tiene ningún conocimiento o puntos. Los resultados fueron los siguientes:

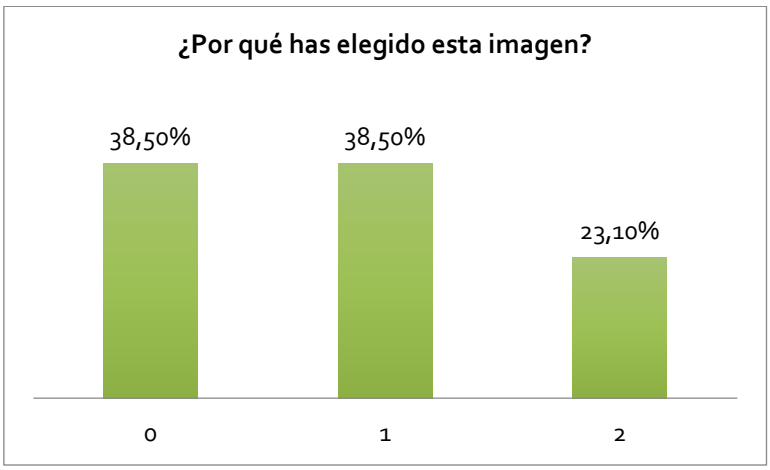


Figura 102. Porcentajes de respuesta a la pregunta 24.

% del total

		¿Por qué has elegido esta imagen?			
		0	1	2	Total
Fotografía que mejor se adecua a: está pensativa, triste y abstraída	Imagen 1	3,8%	1,3%		5,1%
	Imagen 2	6,4%	5,1%		11,5%
	Imagen 3	12,8%	5,1%		17,9%
	Imagen 4	1,3%	2,6%		3,8%
	Imagen 5	6,4%	3,8%	1,3%	11,5%
	Imágen 6	7,7%	20,5%	21,8%	50,0%
Total		38,5%	38,5%	23,1%	100,0%

Tabla 64 de contingencia Fotografía que mejor se adecua a: está pensativa, triste y abstraída * ¿Por qué has elegido esta imagen?

Esta tabla nos muestra que del 50% que contestó adecuadamente a la pregunta 23, solo un 21,8% es consciente del significado de los distintos códigos en la demostración de sentimientos, sensaciones o expresiones.

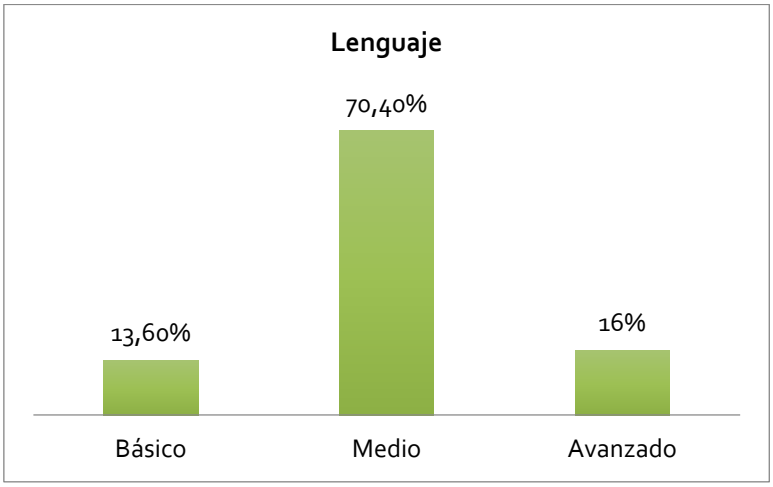


Figura 103. Distribución por niveles de la dimensión lenguaje.

En la dimensión lenguaje tenemos un amplio porcentaje (70,4%) que obtiene una puntuación media. Después de analizar las distintas preguntas podemos afirmar que esto se debe principalmente, por una parte a la creencia que tienen los adolescentes sobre su conocimiento de los códigos (pregunta 21); y por otro, a la capacidad de los distintos códigos de crear sensaciones o mostrar emociones y estados de ánimo que además se pueden reconocer de manera inconsciente (pregunta 23). De hecho, si calculamos una parte de la dimensión únicamente con las cuestiones referidas al conocimiento explícito, obtendríamos algo totalmente diferente:

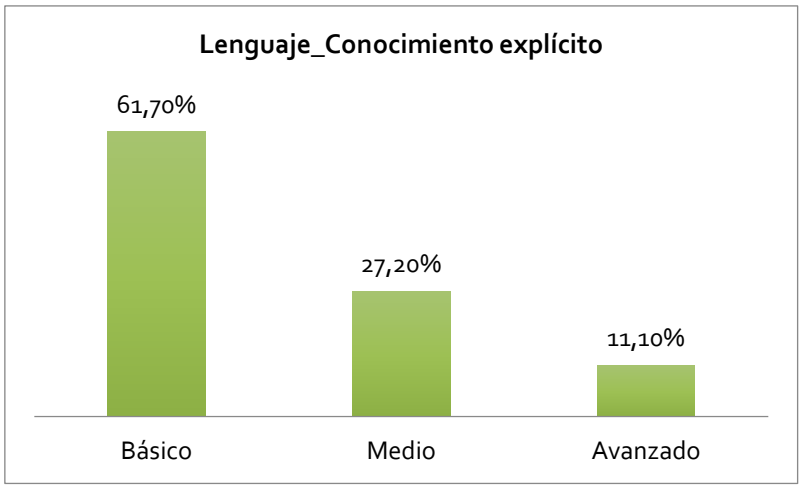


Figura 104. Distribución por niveles de la dimensión lenguaje. Conocimiento explícito.

En cuanto a las distintas variables analizadas, la única relevante es la relacionada con el sexo, cuyo *chi-cuadrado* ofrece un valor del ,026 que muestra la relación que existe entre esta dimensión y la variable. Asimismo, observamos en la tabla de contingencia cómo la mayoría de los encuestados que obtienen un nivel avanzado en esta dimensión son mujeres, frente a tan solo un 2,5% de hombres.

% del total

		Sexo		
		Hombre	Mujer	Total
Lenguaje	1,00	3,7%	9,9%	13,6%
	2,00	37,0%	33,3%	70,4%
	3,00	2,5%	13,6%	16,0%
Total		43,2%	56,8%	100,0%

Tabla 65 de contingencia Lenguaje * Sexo.

Política e industria mediática

Para valorar el conocimiento de la existencia de los distintos organismos encargados de proteger los intereses de los telespectadores y de promover y velar por que se cumpla la libertad de expresión; así como que conocer los intereses comerciales e institucionales que entran en juego a la hora de enfrentarse de manera crítica a los distintos mensajes transmitidos por los medios, se han utilizado las preguntas 26 y 27.

La pregunta 26 presenta seis definiciones de profesiones dentro del marco mediático que los encuestados deben relacionar con los términos adecuados, valorando así el conocimiento que se tiene de los agentes implicados en la elaboración y difusión de mensajes mediáticos.

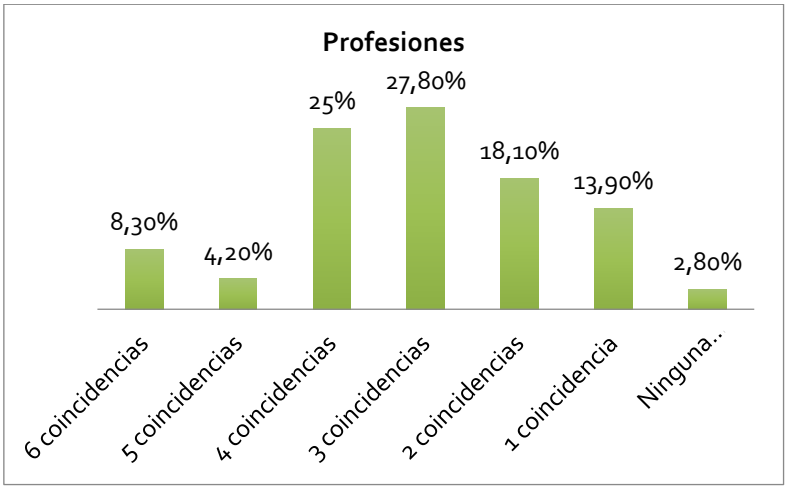


Figura 105. Porcentajes de respuesta a la pregunta 26.

Como se observa en el gráfico, son muy pocos (12,5%) aquellos que tienen más de 5 coincidencias. En cuanto a los distintos tipos de profesiones por las que se pregunta, a pesar de haber incluido del ámbito del audiovisual y del digital o tecnológico por igual, no se ve una tendencia mayor en un aspecto u otro, se desconocen por igual independientemente de que los alumnos puedan estar más familiarizados con las tecnologías que con las producciones audiovisuales. De este modo, las más desconocidas o las que conllevan más errores de identificación son las profesiones de desarrollador y productor, seguidas por community manager y editor para finalizar con las más conocidas que serían las de webmaster y cámara.

El conocimiento de los organismos encargados de proteger los intereses de los ciudadanos en relación a los medios se valora a través de la pregunta 27 que dice: «¿Sabes cuál es la institución a la que te puedes dirigir para quejarte si te parece que un programa de televisión es inconveniente?». Entre los resultados obtenidos destaca el desconocimiento que muestra ante tal institución más de un 46% de los encuestados.

Figura 106. Porcentajes de respuesta a la pregunta 27.

De manera global, para la dimensión política e industria mediática se obtienen los resultados que muestra la figura 107.

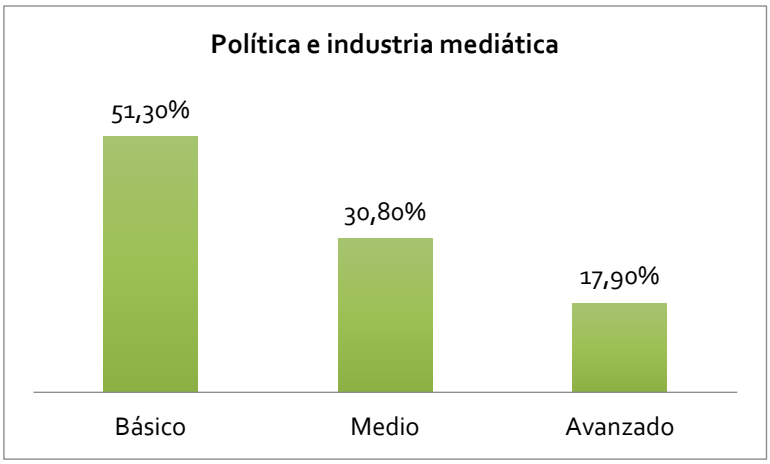


Figura 107. Distribución por niveles de la dimensión política e industria mediática.

En este caso, el desconocimiento de las profesiones e instituciones implicadas en la competencia mediática conlleva que más de la mitad de los jóvenes encuestados obtenga un nivel básico en esta dimensión.

En cuanto a las variables analizadas, las distintas pruebas realizadas (χ^2=,041, lo que hace rechazar la hipótesis nula) muestran la relación existente entre la dimensión y la variable sexo, que además queda patente en la tabla de contingencia siguiente.

			Sexo		
			Hombre	Mujer	Total
Política e industria mediática	1,00	Recuento	80	80	120
		% del total	25,6%	25,6%	51,3%
	2,00	Recuento	24	72	96
		% del total	7,7%	23,1%	30,8%
	3,00	Recuento	36	20	56
		% del total	11,5%	6,4%	17,9%
Total		Recuento	140	172	312
		% del total	44,9%	55,1%	100,0%

Tabla 66 de contingencia Política e industria mediática * Sexo.

Procesos de producción

Con las preguntas 41 y 42 evaluamos el conocimiento de los procesos de producción y las distintas fases que componen dichos procesos así como los de programación, en relación con los medios audiovisuales y con las nuevas producciones digitales.

Para saber si los adolescentes conocen dichas fases se les pregunta «¿Cómo ordenarías los siguientes pasos para la realización de un producto mediático?» y se les proporciona una lista de cuatro (rodaje; contratar a los actores, búsqueda de vestuarios, decorados...; montaje y edición; y escribir el guión). Obteniendo como resultado que un 41% establece el orden correcto.

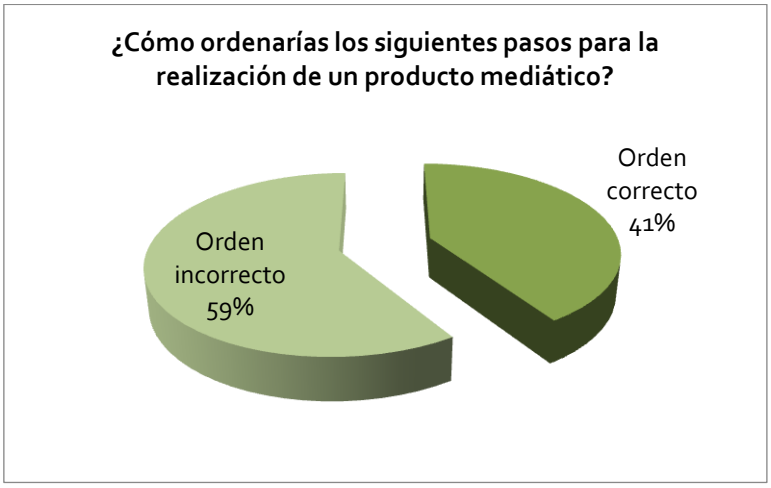


Figura 108. Porcentajes de respuesta a la pregunta 41.

La pregunta 42 pretende valorar la capacidad de los encuestados para construir una historia visualmente coherente, sin errores de *raccord*. Para lo cual se presentan

siete imágenes numeradas. Los resultados son bastante negativos si tenemos en cuenta que solo un 11,8% plantea el orden correcto. El fallo más habitual consiste en introducir imágenes como la 3 en la que se muestra un cambio temporal, produciéndose un error en la continuidad.

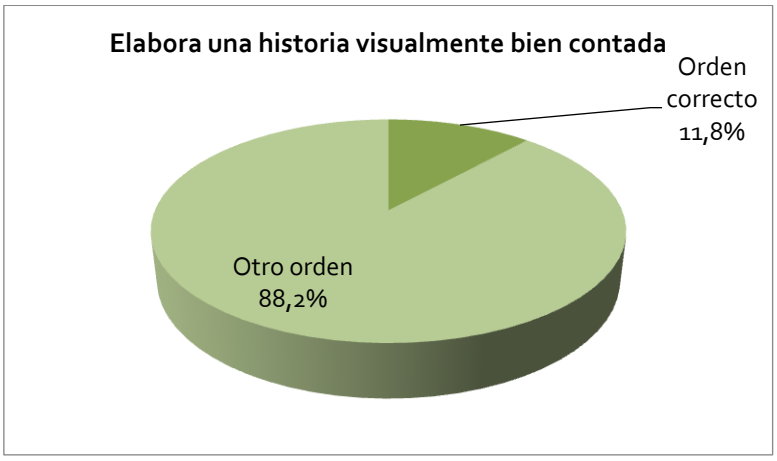


Figura 109. Porcentajes de respuesta a la pregunta 42.

De manera global, la dimensión procesos de producción obtiene los siguientes resultados:

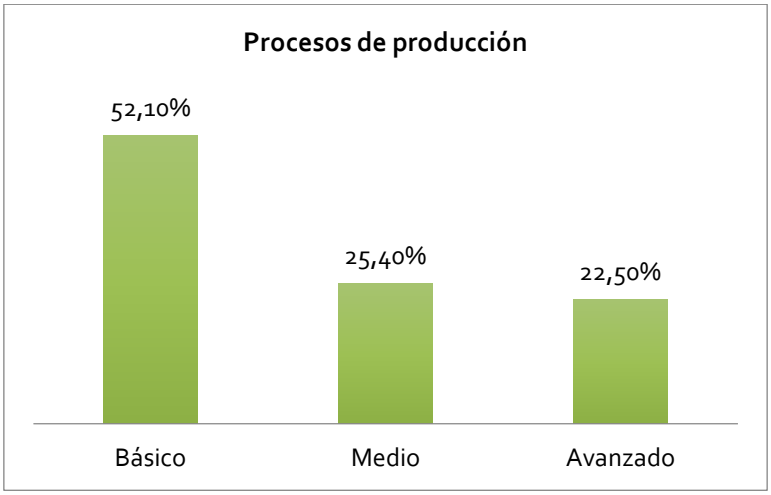


Figura 110. Distribución por niveles de la dimensión procesos de producción.

Se observa que más de un 52% presenta un nivel básico en esta dimensión. A partir del análisis realizado de las distintas preguntas podemos concluir que se debe principalmente a errores en la construcción de secuencias visuales.

En cuanto a las distintas variables analizadas, no hay aspectos relevantes que comentar referentes a esta dimensión como nos ha mostrado la prueba *chi-cuadrado* utilizada para establecer la correlación con las variables y que en todos los casos ha presentado valores por encima de 0,05.

Ámbito del conocimiento

Cruzando todas las puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones pertenecientes al ámbito del conocimiento obtenemos que en lo que respecta al saber conceptual sobre la competencia mediática, solo un 3,7% (f=12) de los encuestados muestra un nivel avanzado a este respecto, aunque también se puede observar en la figura 111 que una amplia mayoría (n=280, 86,4%) tiene conocimientos relacionados con los medios audiovisuales y digitales.

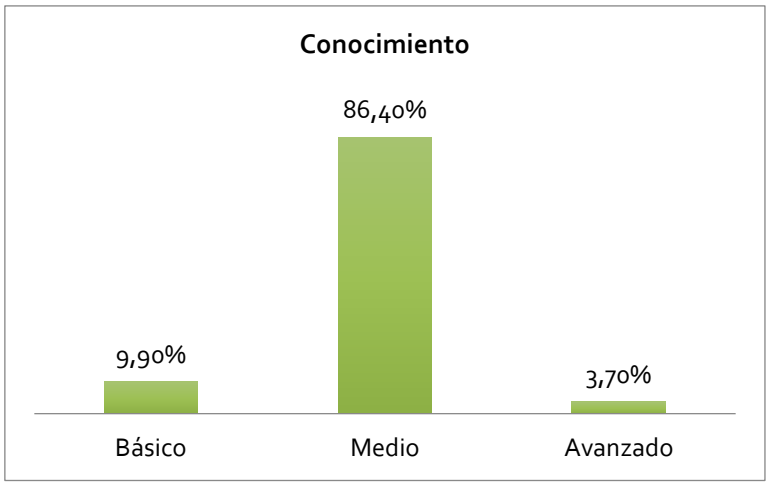


Figura 111. Distribución por niveles del ámbito del conocimiento.

Recepción y comprensión

Con las cuestiones 28, 29 y 30 se pretende evaluar aspectos relacionados con los procesos de recepción y comprensión de mensajes como la capacidad de distinguir cuándo se apela a la emoción.

La creencia que tienen los adolescentes sobre la influencia que la publicidad ejerce sobre ellos se valora a través de la cuestión 28 que presenta un anuncio de móvil y pregunta: « ¿Crees que el anterior anuncio podría influirte llevándote a comprar el producto si pudieras comprarlo?». Un 26,7% afirma que le podría influir y un 38,7% que tal vez se viera influido, el porcentaje restante se muestra invulnerable ante las técnicas persuasivas empleadas por la publicidad.

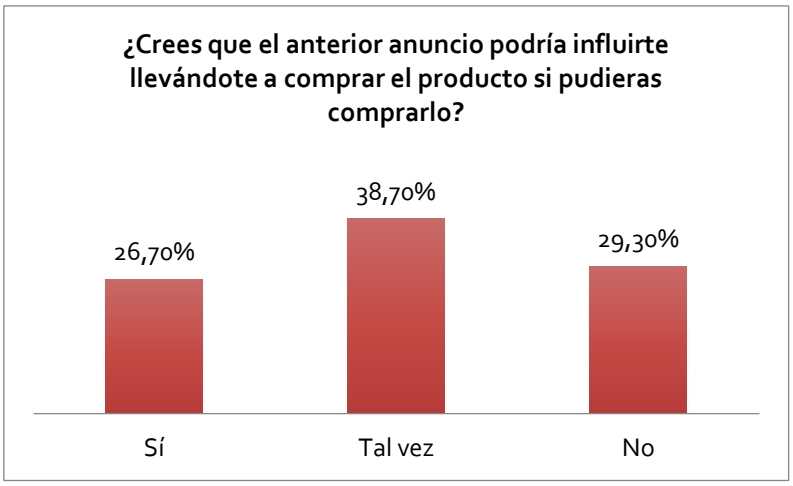


Figura 112. Porcentajes de respuesta a la pregunta 28.

La pregunta 29 se añade para comprobar el principio de invulnerabilidad, principio reconocido en el mundo de la persuasión y la psicología que considera que los medios tienen capacidad de persuasión y seducción, pero solo cuando se trata de influir en los otros. De ahí que a la pregunta de si el anuncio puede influir en otras personas un 76% responda afirmativamente.

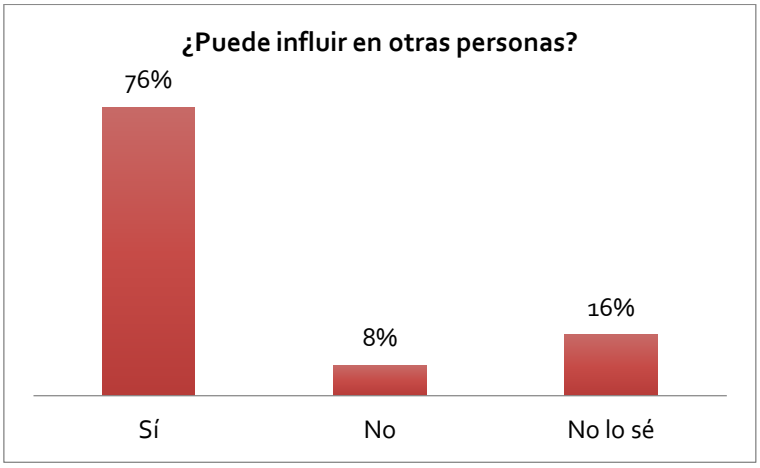


Figura 113. Porcentajes de respuesta a la pregunta 29.

Y si se cruzan ambas preguntas, se observa relación entre ambas (χ^2=,007), con un 25% (f=76) y un 33,3% (f=100) entre los que opinaban que no y tal vez, respectivamente, les podía influir a ellos. Se puede decir por tanto, que aunque en pequeña proporción, se cumple el principio.

% del total

		¿Puede influir en otras personas?			
		Sí	No	No lo sé	Total
¿Crees que el anterior anuncio podría influirte?	Sí	16,0%	5,3%	5,3%	26,7%
	Tal vez	33,3%	1,3%	4,0%	38,7%
	No	25,3%	1,3%	2,7%	29,3%
	No lo sé	1,3%		4,0%	5,3%
Total		76,0%	8,0%	16,0%	100,0%

Tabla 67 de contingencia ¿Crees que el anterior anuncio podría influirte? * ¿Puede influir en otras personas?

Para saber si los adolescentes son conscientes de las razones por las cuales los anuncios, y concretamente el anuncio propuesto, influye en las personas, se incluye la cuestión 30.

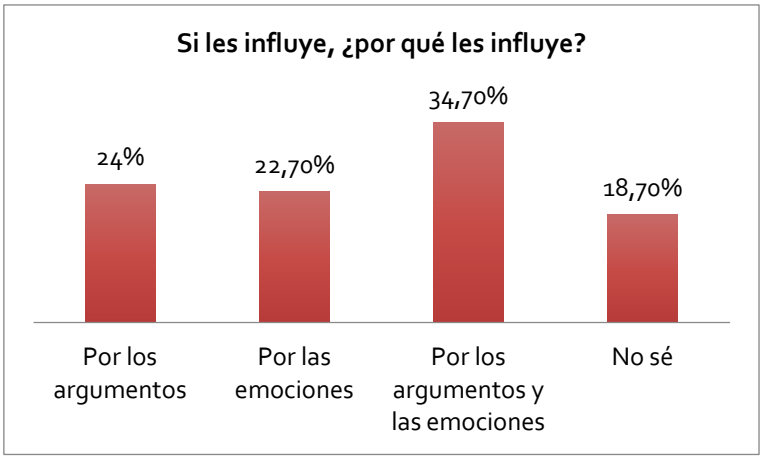


Figura 114. Porcentajes de respuesta a la pregunta 30.

Significativamente, a pesar de la supuesta evidencia, ya que se ha utilizado un anuncio en el que no se hace referencia explícita a ninguna cualidad objetiva o funcional del producto y no se utilizan argumentos, puesto que las únicas palabras que aparecen son las de la marca y el eslogan, solo el 22,7% proporciona una respuesta adecuada a la pregunta.

Una vez analizadas las distintas respuestas, se puede establecer para la dimensión recepción y comprensión la siguiente clasificación (figura 115), donde la mayoría (f=124, 39,7%) de los encuestados obtienen un nivel básico, debido principalmente a la falta de interpretación en las estrategias de persuasión utilizadas por los medios.

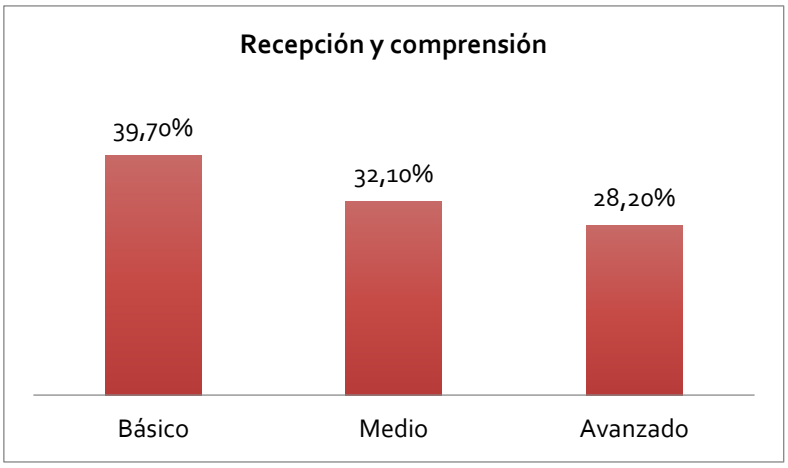


Figura 115. Distribución por niveles de la dimensión Recepción y comprensión.

En relación a las distintas variables analizadas, la dimensión de comprensión y recepción muestra una relación significativa (χ^2= 0, lo que hace rechazar la hipótesis nula) con la variable Tipo de centro como se puede observar en la siguiente tabla de contingencia, que muestra los resultados más bajos entre los alumnos pertenecientes a un entorno urbano.

			Tipo de centro		
			urbano	rural	Total
Recepción y comprensión	1,00	Recuento	100	24	124
		% del total	32,1%	7,7%	39,7%
	2,00	Recuento	64	36	100
		% del total	20,5%	11,5%	32,1%
	3,00	Recuento	24	64	88
		% del total	7,7%	20,5%	28,2%
Total		Recuento	188	124	312
		% del total	60,3%	39,7%	100,0%

Tabla 68 de contingencia Recepción y comprensión * Tipo de centro.

Ideología y valores

A través de las siguientes cuestiones se pretende evaluar la capacidad crítica de los adolescentes a la hora de enfrentarse a los valores transmitidos por los medios y sus mensajes mediáticos.

El enunciado de la pregunta 31 dice así: «¿Decides por ti mismo sobre qué ves?» con una serie de opciones para seleccionar que amplían las respuestas dicotómi-

cas de «Sí» o «No», con la finalidad de obtener más información sobre aspectos relacionados con la vigilancia parental o la independencia a la hora de consumir medios.

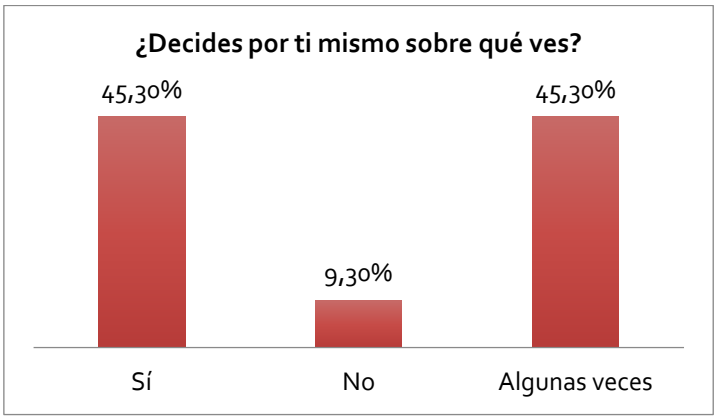


Figura 116. Porcentajes de respuesta a la pregunta 31.

En un primer acercamiento a las respuestas dadas, se observa cómo más del 90% de los adolescentes tiene capacidad de decisión, si no en todos los casos, sí en algunos, sobre lo que consume en los medios audiovisuales y/o tecnológicos. De entre estos, la mayor parte (92,2%) ve en la televisión familiar aquello que le gusta o bien porque decide, o seguramente, porque comparte los gustos de su entorno, se puede entender. Un 62,7% muestra ya los nuevos modos de recepción en lo que no solo se decide sobre qué ver, sino cuándo y dónde, utilizando Internet y los distintos dispositivos para la visualización de los programas favoritos. Y por último, también más de la mitad, dispone de un televisor en su cuarto. En estos dos últimos casos, no existe control sobre el consumo mediático que hacen jóvenes, en su mayoría entre los 14 y 15 años. Edad en la que son fácilmente influenciables y manipulables.

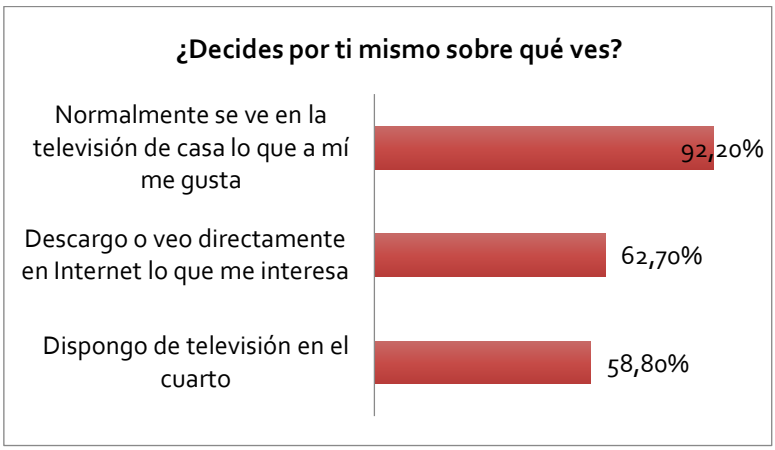


Figura 117. Porcentajes de respuesta a la pregunta 31.

Con la pregunta 32, «¿Qué te lleva a ver un determinado programa o película?», se pretende demostrar la capacidad crítica de los encuestados cuando tienen que elegir entre la amplia oferta mediática a la que se ven expuestos diariamente. Como se puede observar en la figura 118, los porcentajes se hayan bastante repartidos entre las distintas opciones de respuesta, sin embargo, hay una mayoría (29,3%) influenciados por las estrategias mediáticas en su elección; y entre los menores porcentajes se hallarían aquellos correspondientes a los adolescentes con capacidad crítica o que no se dejan influenciar por determinadas estrategias o por la opinión de otros a la hora de seleccionar su «parrilla». Entre *Otras opciones* que han dado los encuestados se pueden seleccionar como más representativas:

- *Me atrae el tráiler de la película.*
- *Me parece interesante el argumento.*
- *Me llama la atención.*
- *Me gusta el cartel.*
- *La crítica especializada, aprendo con el programa y se trata de temas que me llaman la atención.*
- *No me he parado a pensarlo.*

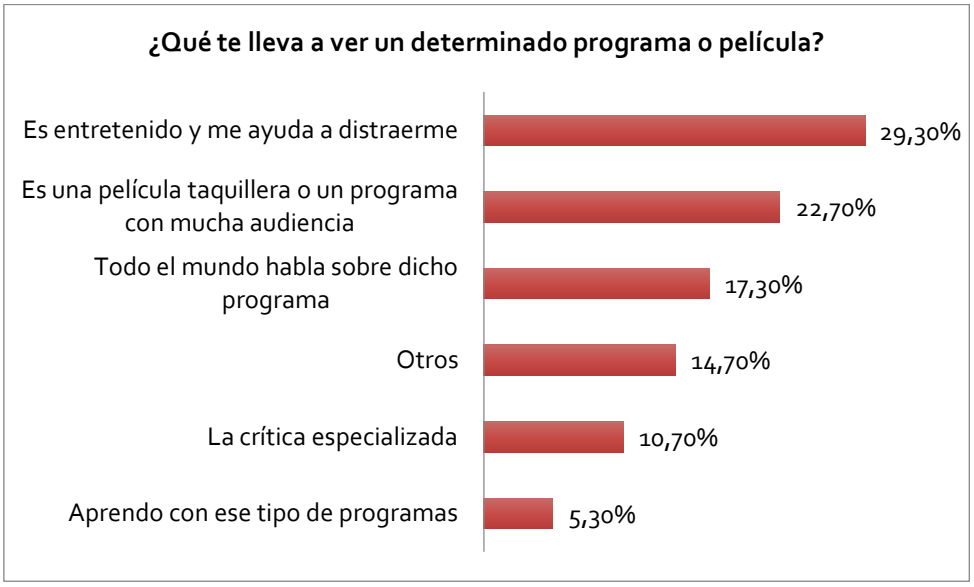


Figura 118. Porcentajes de respuesta a la pregunta 32.

De manera global, después de valorar las distintas respuestas de la dimensión Ideología y valores, se establecen los siguientes resultados (figura 119), que muestran bastante equilibrio entre los tres valores aunque, a diferencia de en el resto de dimensiones, hay una ligera mayoría de encuestados que obtienen un nivel avanzado. Esto se debe, si observamos el análisis de las distintas preguntas, a considerar como un

valor positivo la capacidad de elección sobre aquello que consumen (cuestión 31). En cuanto a las distintas variables analizadas, no hay aspectos relevantes que comentar referentes a esta dimensión como nos ha mostrado la prueba *chi-cuadrado* utilizada para establecer la correlación con las variables y que en todos los casos ha presentado valores por encima de 0,05.

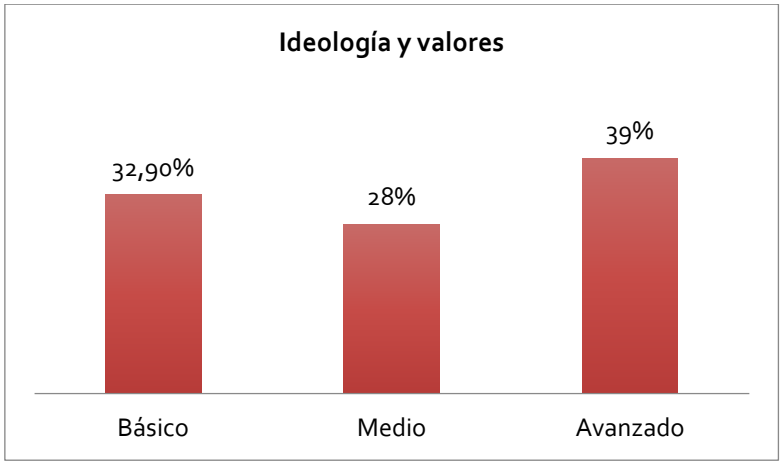


Figura 119. Distribución por niveles de la dimensión ideología y valores.

Ámbito de la comprensión

Cruzando todas las puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones pertenecientes al ámbito de la comprensión obtenemos que en lo que respecta a la recepción crítica de mensajes, un 17,1% (f=56) de los encuestados muestra un nivel avanzado a este respecto, aunque también se puede observar en la figura 116 que la mayoría (f=192, 58,5%) muestra habilidades relacionadas con la comprensión de valores e ideologías subyacentes.

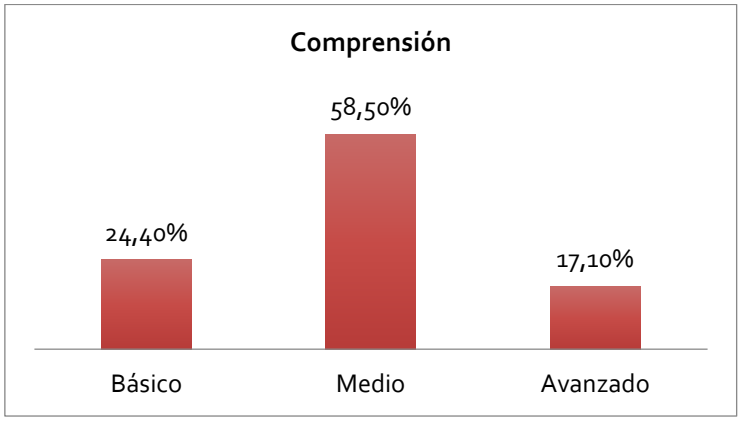


Figura 120. Distribución por niveles del ámbito de la comprensión.

En relación a las distintas variables, el ámbito de comprensión revela una relación significativa (χ^2=,001, rechazando la hipótesis nula) con la variable Tipo de centro como se puede observar en la siguiente tabla de contingencia, que ofrece los resultados más altos entre los alumnos pertenecientes a un entorno rural.

			Tipo de centro		
			urbano	rural	Total
Comprensión	1,00	Recuento	48	32	80
		% del total	14,6%	9,8%	24,4%
	2,00	Recuento	132	60	192
		% del total	40,2%	18,3%	58,5%
	3,00	Recuento	8	48	56
		% del total	2,4%	14,6%	17,1%
Total		Recuento	188	140	328
		% del total	57,3%	42,7%	100,0%

Tabla 69 de contingencia Comprensión * Tipo de centro.

Participación ciudadana

El conocimiento de las normas y de los organismos a los que dirigir las quejas y el ejercicio de la participación responsable, segura y cívica que facilita la interactividad de las tecnologías se evalúa a través de las preguntas 33, 34, 35 y 36.

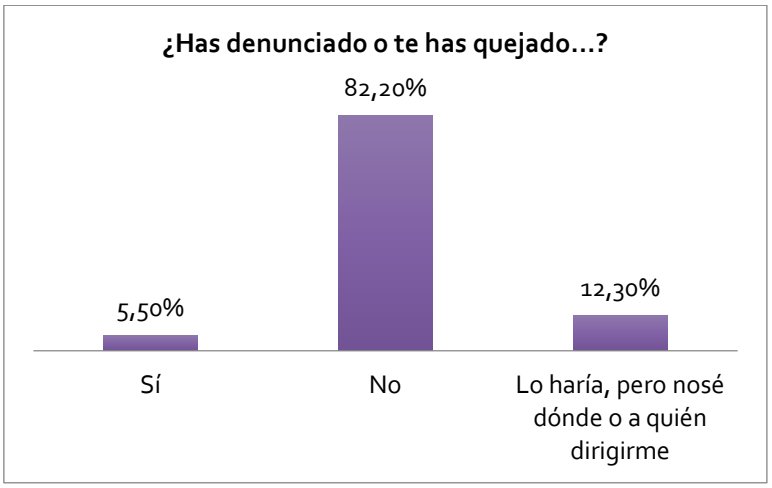


Figura 121. Porcentajes de respuesta a la pregunta 33.

La primera de estas preguntas, « ¿Has denunciado o te has quejado a algún responsable sobre imágenes, vídeos, información... publicada en la Web o emitida en algún medio de comunicación?», determina la responsabilidad social de los encuestados y el ejercicio de esta. En este caso, solo un 5,5% afirma haber ejercido su derecho,

mientras que un 12,3% querría hacerlo aunque desconoce la forma. No obstante, podría entenderse también que ese 82,2% de jóvenes no se ha quejado o denunciado porque no ha encontrado motivos, para lo cual se incluyó la cuestión 34, «Creo que tengo motivos suficientes para quejarme de», donde se incluye la opción «no tengo motivos para quejarme». A dicha pregunta, un 31,7% responde que no tiene motivos de queja, lo que muestra que todavía hay un 50% de encuestados que aún teniendo razones para denunciar o quejarse no ejerce ese derecho.

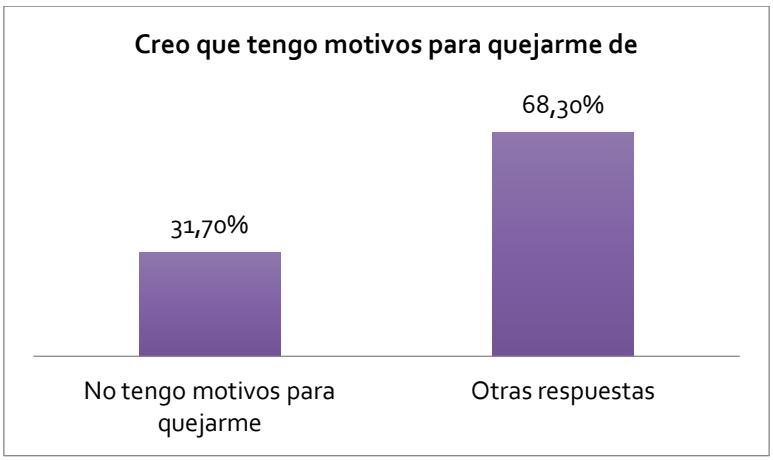


Figura 122. Porcentajes de respuesta a la pregunta 34.

Entre las razones de queja que ofrecen los jóvenes, como aparece en la figura 123, se observa como el principal motivo la vulnerabilidad de los datos en Internet, seguido por programas concretos de televisiones privadas, que muestran que no existe un predominio de aspectos negativos relacionados con los medios más actuales (Internet, redes sociales) frente a aquellos que tienen más historia (Televisión) y que también debieran tener una mayor regulación. Del mismo modo, los resultados manifiestan que son muy pocos aquellos que no encuentran ningún programa en las parrillas de las cadenas públicas y privadas aceptables (f=8, 2,4% y f=4, 1,2%, respectivamente). Además, incluimos a continuación algunos ejemplos representativos de otras razones, que en algunos casos ilustran cadenas o programas concretos:

- *La parcialidad de los medios privados.*
- *Telecinco.*
- *Telecinco, mayormente basura televisiva.*
- *La manipulación política que hay en medios públicos y privados.*
- *Programas de la televisión privada que dan fama y fortuna a ineptos, niñat@s, etc.*

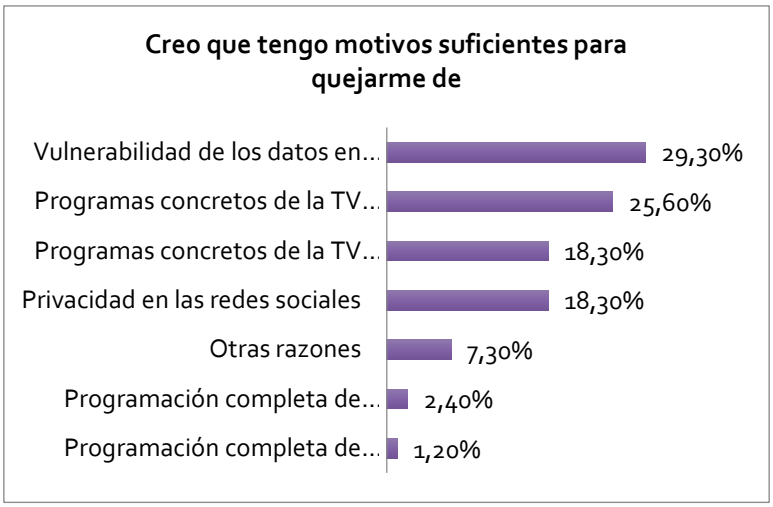


Figura 123. Porcentajes de respuesta a la pregunta 34.

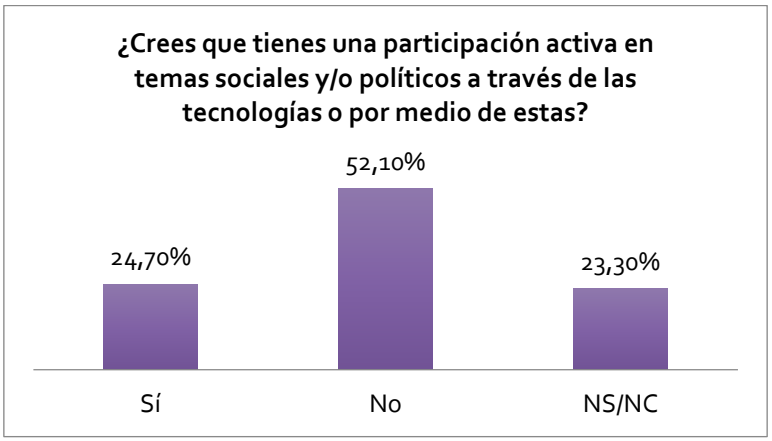


Figura 124. Porcentajes de respuesta a la pregunta 35.

La cuestión 35 pregunta directamente sobre su participación activa en temas sociales y/o políticos a través de los medios. Un 24,7% afirma participar en estos temas por medio de las tecnologías. Para comprobar dicha participación y conocer los temas principales en los que intervienen incluimos la pregunta 36, «Si tu anterior respuesta es sí, ¿cómo participas en dichos temas?». Destaca como la opción más señalada la difusión a través de redes sociales de informaciones relevantes sobre los derechos de las personas, seguida de la participación activa en foros organizados para la difusión de temas importantes para los ciudadanos y la colaboración con ONGs y en último lugar, la sugerencia a los responsables a través de medios tecnológicos. Se desprende por tanto que, incluso aquellos que afirman tener una participación activa, muestran su compromiso en entornos más seguros y colectivos que mediante una confrontación directa a título personal. Entre las otras razones que aportan los adoles-

centes destacan aquellas que suponen presencia física (*participación en manifestaciones*).

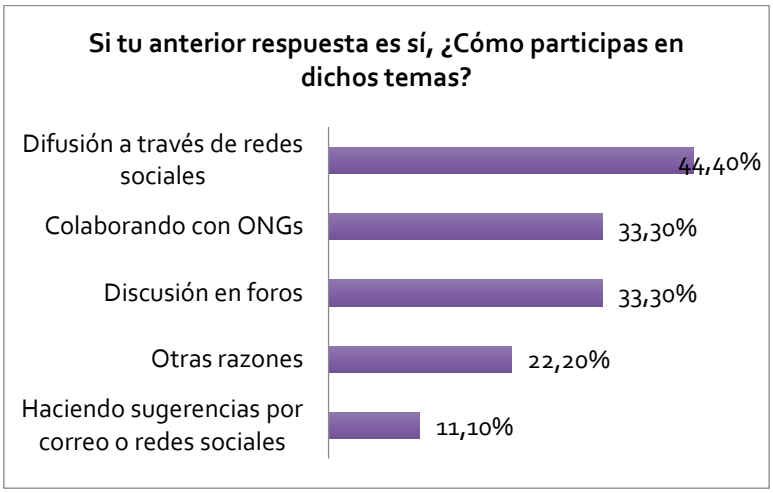


Figura 125. Porcentajes de respuesta a la pregunta 36.

A partir de la evaluación de las distintas cuestiones podemos establecer tres niveles en relación a la dimensión en participación ciudadana (figura 126). Percibiéndose como más de la mitad de los encuestados obtienen un nivel básico.

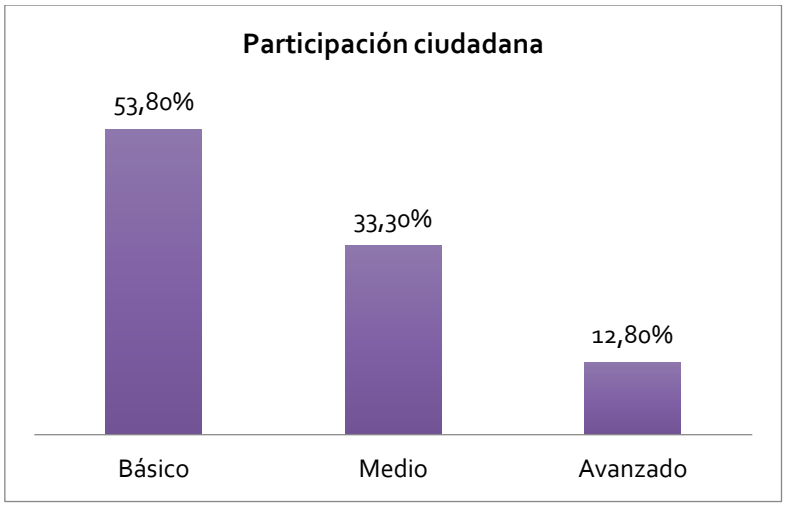


Figura 126. Distribución por niveles de la dimensión participación ciudadana.

En cuanto a las distintas variables analizadas, no hay aspectos relevantes que comentar referentes a esta dimensión como nos muestran las pruebas utilizadas para establecer la correlación con las variables que en todos los casos ha presentado valores por encima de 0,05.

Comunicación

Los procesos comunicativos desarrollados por las tecnologías y los nuevos códigos y lenguajes mediáticos se abordan en el cuestionario a partir de las cuestiones 37 y 38, con las que se pretende determinar los destinatarios y los distintos usos que los adolescentes dan a las más recientes herramientas comunicativas, tanto en su entorno personal como en el educativo.

La pregunta 37, «¿A través de qué herramientas te comunicas con otras personas e instituciones?», se compone de una respuesta múltiple que refleje la realidad de las herramientas comunicativas e indique si efectivamente se tiene una diversificación y especialización o simplemente se ha pasado de unos medios a otros. Como se observa en las distintas gráficas (127, 128, 129 y 130) para la comunicación con los amigos utilizan más las herramientas tecnológicas, sobre todo redes sociales, Whatsapp y chat; mientras que en la comunicación con la familia destaca por encima de todo la conversación telefónica, aunque empieza a despuntar el Whatsapp (59,8%) como medio de comunicación con el entorno familiar. Y por último, para la comunicación con el instituto y otras instituciones destacan los medios más tradicionales: las llamadas telefónicas entre los sincrónicos y el correo electrónico entre los diacrónicos.

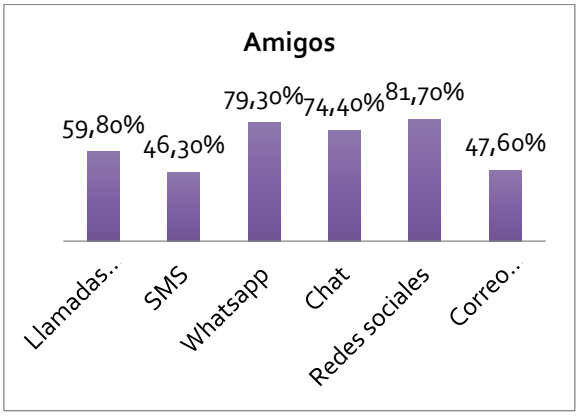


Figura 127. Porcentajes de respuesta sobre las herramientas que utilizan para comunicarse con amigos.

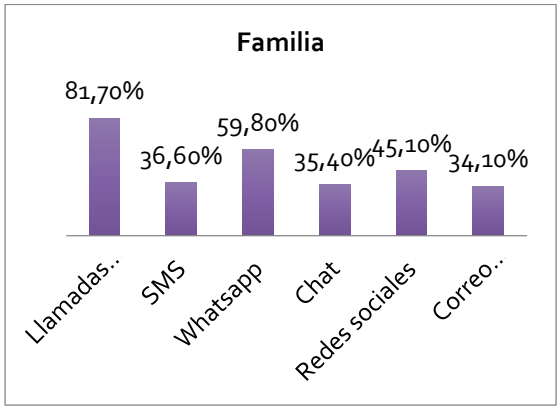


Figura 128. Porcentajes de respuesta sobre las herramientas que utilizan para comunicarse con la familia.

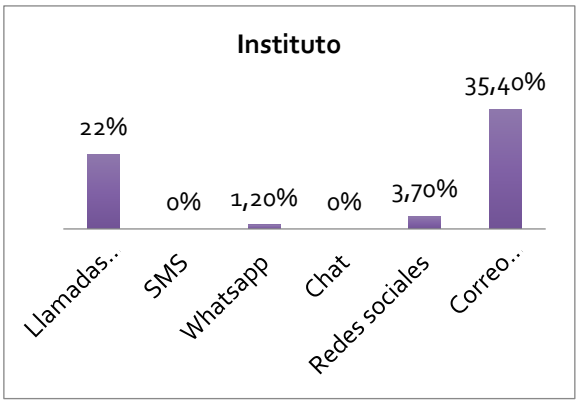


Figura 129. Porcentajes de respuesta sobre las herramientas que utilizan para comunicarse con el instituto.

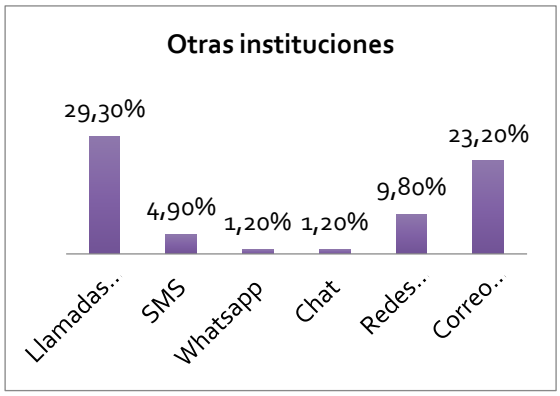


Figura 130. Porcentajes de respuesta sobre las herramientas que utilizan para comunicarse con otras instituciones.

La pregunta 38, «Señala el/los uso/s que das a cada herramienta de comunicación», también de respuesta múltiple, va a evaluar la aplicación de las distintas herramientas a determinados usos entre los que se encuentran: «Hablar con los amigos, compartir documentos, preguntar dudas, convocar a una reunión o realizar trabajos en equipo». Como se observa en las distintas figuras (131-136), el principal uso que los adolescentes hacen de las llamadas telefónicas es el de la comunicación sincrónica con amigos, aunque en menor medida también hacen uso de ellas en el resto de casos, menos, y esto es obvio por las características del medio, para compartir documentos, vídeos, fotos, etc. El SMS destaca también para comunicarse con amigos aunque se observa un uso menor. El Whatsapp es la herramienta que más utilizan en todos los casos, seguida de las redes sociales y el chat, aunque este último no es muy utilizado para compartir. Por último, el correo electrónico destaca como medio para compartir documentos y realizar trabajos en equipo, si bien por detrás de otras herramientas como el Whatsapp o las redes.

De manera más general, analizando las distintas respuestas no se muestra una especialización de herramientas sino, por el contrario, una preeminencia en la comunicación de unas en detrimento de otras. Así, el Whatsapp se erige como la herramienta de comunicación que actualmente más utilizan los adolescentes en todos los casos imponiéndose principalmente al SMS. Las modas y los rápidos avances tecnológicos que aportan rasgos innovadores a medios existentes hacen que los usuarios migren rápidamente de una tecnología a otra.

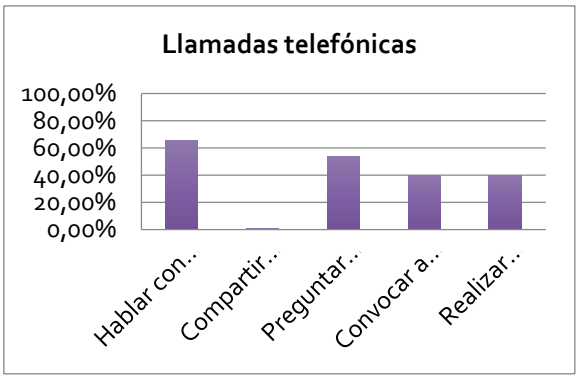


Figura 131. Porcentajes de respuesta sobre el uso de las llamadas telefónicas.

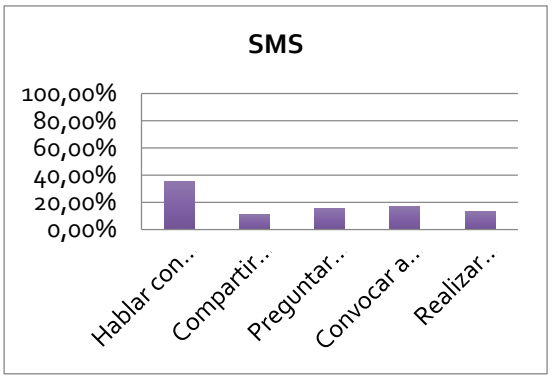


Figura 132. Porcentajes de respuesta sobre el uso del SMS.

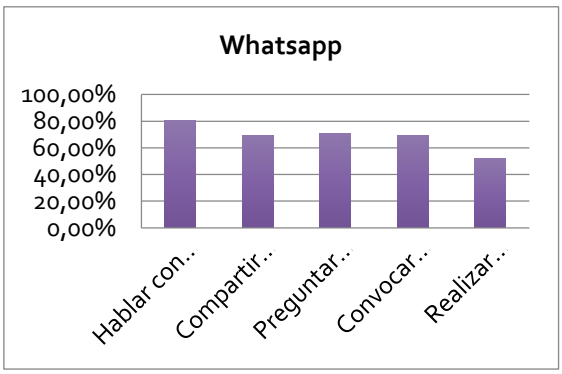


Figura 133.Porcentajes de respuesta sobre el uso del Whatsapp.

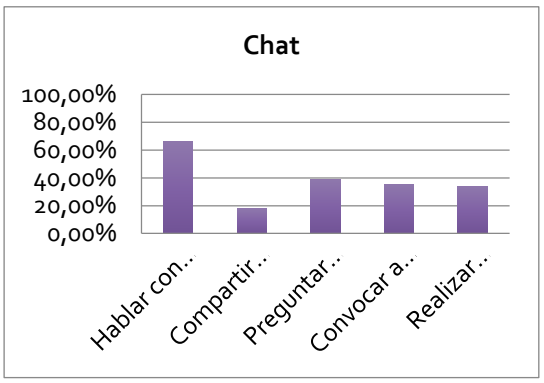


Figura 134. Porcentajes de respuesta sobre el uso del chat.

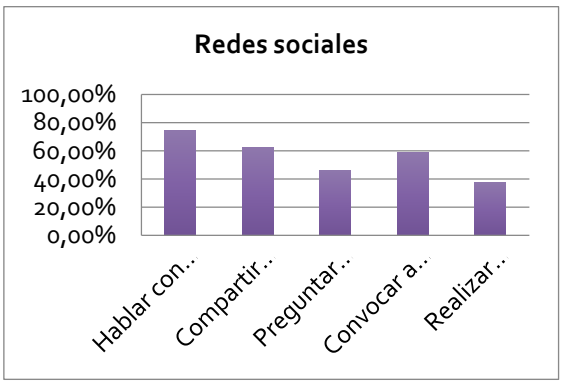


Figura 135. Porcentajes de respuesta sobre el uso de las redes sociales.

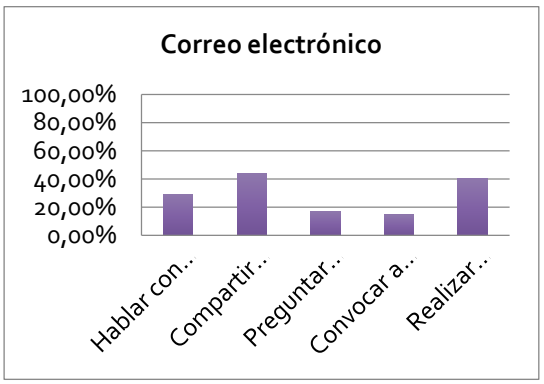


Figura 136. Porcentajes de respuesta sobre el uso del correo electrónico.

La dimensión en comunicación, al igual que las anteriores presenta tres niveles de competencia (figura 137). El amplio porcentaje de encuestados que presenta un nivel avanzado en esta dimensión tiene su justificación en el tipo de cuestiones que se

incluyen, que valoran principalmente la apropiación de las distintas herramientas comunicativas por parte de los jóvenes y su aplicación en los distintos aspectos de su vida, más que la corrección de los discursos empleados a través de ellas, algo que habrá que tenerse en cuenta en posteriores investigaciones.

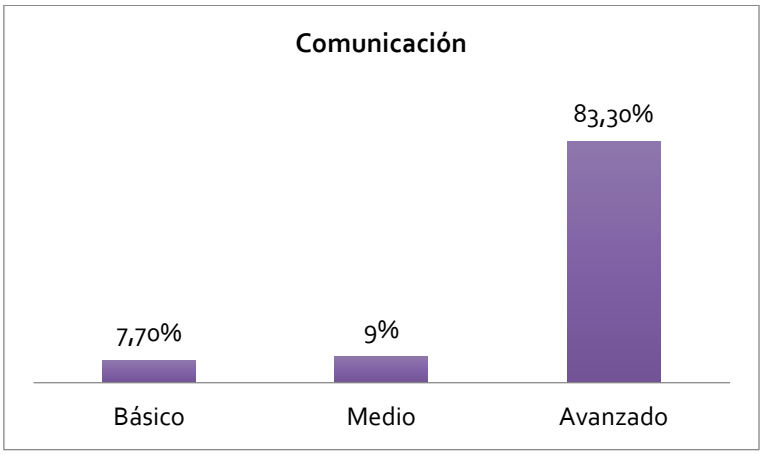


Figura 137. Distribución por niveles de la dimensión comunicación.

En cuanto a las distintas variables analizadas, existe relación entre las variables Tipo de centro (χ^2=,004) y grado de formación (χ^2=,047) y la dimensión en comunicación. En el primer caso, la totalidad de aquellos con un nivel básico de comunicación pertenece a centros rurales. Y en relación al grado de formación, todos los que afirmaban tener alguna formación en competencia mediática han resultado tener un nivel avanzado en la presente dimensión, como muestran las siguientes tablas de contingencia.

			Tipo de centro		
			urbano	rural	Total
Comunicación	1,00	Recuento	0	24	24
		% del total	,0%	7,7%	7,7%
	2,00	Recuento	24	4	28
		% del total	7,7%	1,3%	9,0%
	3,00	Recuento	164	96	260
		% del total	52,6%	30,8%	83,3%
Total		Recuento	188	124	312
		% del total	60,3%	39,7%	100,0%

Tabla 70 de contingencia Comunicación * Tipo de centro.

			Grado de formación		
			Ninguno	Alguna	Total
Comunicación	1,00	Recuento	24	0	24
		% del total	7,7%	,0%	7,7%
	2,00	Recuento	28	0	28
		% del total	9,0%	,0%	9,0%
	3,00	Recuento	172	88	260
		% del total	55,1%	28,2%	83,3%
Total		Recuento	224	88	312
		% del total	71,8%	28,2%	100,0%

Tabla 71 de contingencia Comunicación * Grado de formación.

Creación

Los aspectos relacionados con la producción y creación a través de los medios y las tecnologías se valoran a partir de las respuestas obtenidas en las preguntas 39 y 40. La primera de estas, «¿Has editado o manipulado con programas de ordenador imágenes, vídeos o audio?», pretende ofrecer una visión sobre si los adolescentes están utilizando las herramientas tecnológicas para la recepción de información y la comunicación con otras personas o también pueden ser útiles para desarrollar su creatividad manipulando o creando productos mediáticos. Las respuestas dadas a esta cuestión muestran que un amplio porcentaje (86,1%) ha utilizado programas de ordenador para la edición o manipulación de vídeos, imágenes o audios.

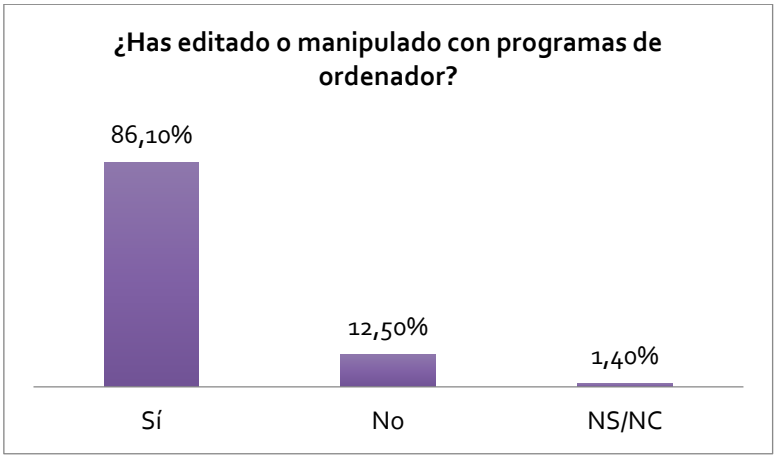


Figura 138. Porcentajes de respuesta a la pregunta 39.

La pregunta 40, «Si la respuesta anterior es sí, ¿cuál de estas herramientas de edición has utilizado?», se incluyó en el cuestionario con la finalidad de conocer las herramientas de edición más utilizadas por los jóvenes y los lenguajes que más mani-

pulaban. Como muestran los resultados (figura 139), los primeros puestos los ocupan aquellos programas de edición de imágenes, en tercer lugar *Movie Maker* con el que también se pueden editar vídeos y en los dos últimos lugares aquellos programas exclusivos para la edición de audios. Además, se dio la opción de indicar otros que utilizaran en la producción mediática. He aquí una muestra de las respuestas más relevantes:

- *PicsArt*
- *Spicy*
- *Pixlr*
- *Aviary*
- *Photo studio*
- *PicsArt, PixrlOMatic, PicMonkey*
- *Picassa, pinkmonkey*
- *Aviary e Instagram*
- *Camtasia studio*
- *Hockes para juegos brutales*
- *Picnic*
- *iPhoto*

Como se observa, sigue primando la edición fotográfica, salvo *Camtasia studio* para vídeos y *Hockes* –que no hemos identificado-, el resto son editores de imágenes, incluyendo además como los más reconocidos *PicsArt* y *Aviary* de uso en móviles.

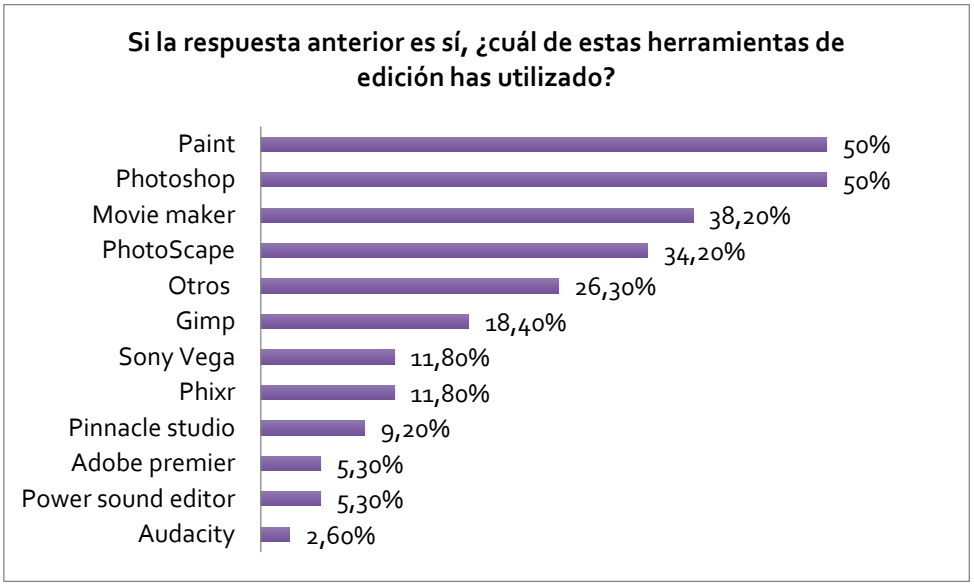


Figura 139. Porcentajes de respuesta a la pregunta 40.

A partir de la evaluación de las distintas cuestiones podemos establecer tres niveles en relación a la dimensión en creación (figura 140), resultando que más del

80% de los encuestados obtiene un nivel avanzado. En cuanto a las distintas variables analizadas, no hay aspectos relevantes que comentar como nos muestran las pruebas utilizadas para determinar la correlación con las variables que en todos los casos ha presentado valores por encima de 0,05.

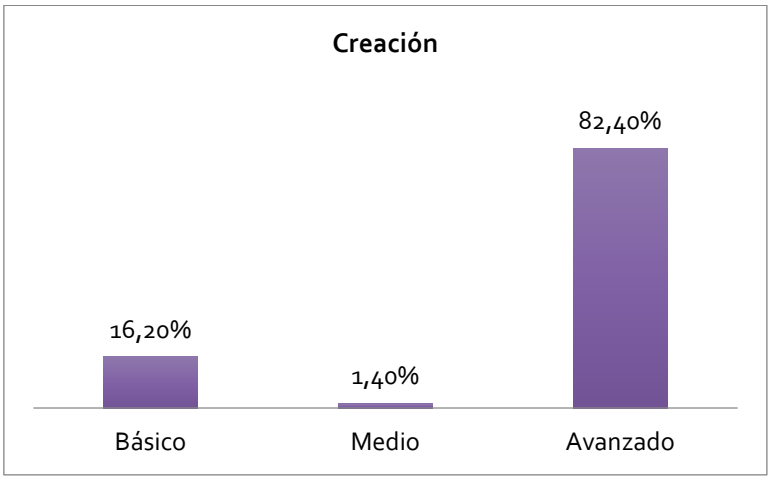


Figura 140. Distribución por niveles de la dimensión creación.

Ámbito de la expresión

Cruzando todas las puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones pertenecientes al ámbito de la expresión obtenemos que un 92,3% (f=288) de los encuestados consigue un nivel avanzado a este respecto. Algo que, si tenemos en cuenta las cuestiones analizadas, determina no las habilidades o capacidades expresivas sino el hecho de que muestran una mayor predisposición hacia la expresión facilitada por las tecnologías.

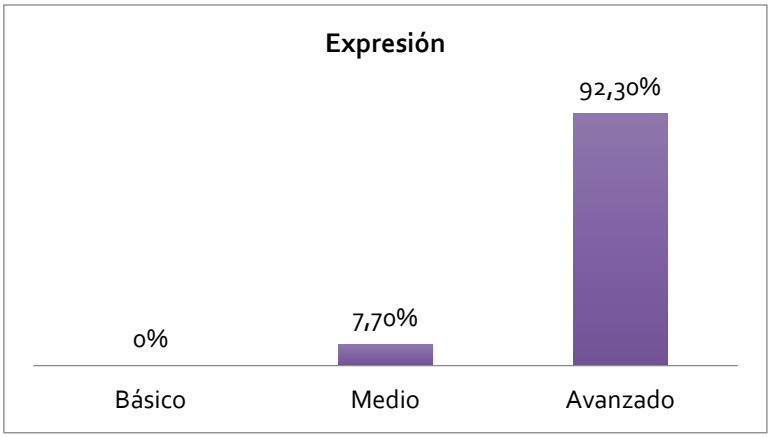


Figura 141. Distribución por niveles del ámbito de la expresión.

En cuanto a las distintas variables estudiadas, existe relación entre las de sexo (χ^2=,021), tipo de centro (χ^2=,002) y ámbito de la expresión. La totalidad de sujetos con un nivel medio de expresión son mujeres y pertenecen a un entorno rural como puede apreciarse en las siguientes tablas de contingencia.

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Expresión	2,00	Recuento	0	24	24
		% del total	,0%	7,7%	7,7%
	3,00	Recuento	140	148	288
		% del total	44,9%	47,4%	92,3%
Total		Recuento	140	172	312
		% del total	44,9%	55,1%	100,0%

Tabla 72 de contingencia Expresión * Sexo.

			Tipo de centro		Total
			urbano	rural	
Expresión	2,00	Recuento	0	24	24
		% del total	,0%	7,7%	7,7%
	3,00	Recuento	188	100	288
		% del total	60,3%	32,1%	92,3%
Total		Recuento	188	124	312
		% del total	60,3%	39,7%	100,0%

Tabla 73 de contingencia Expresión * Tipo de centro.

6.2.3. Competencia mediática

Los niveles de competencia mediática de los adolescentes se pueden apreciar en el figura 142.

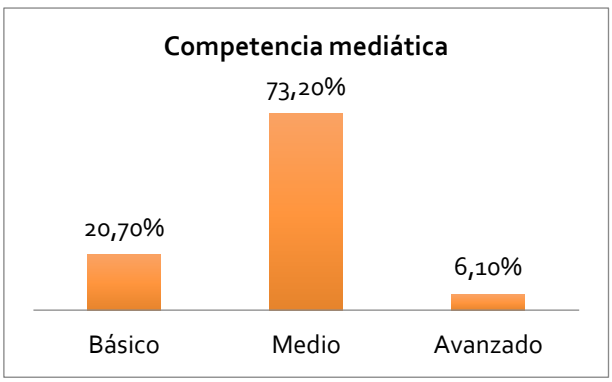


Figura 142. Distribución por niveles de la competencia mediática.

Como se observa, más de un 70% (f=240) de los encuestados muestra un nivel medio de competencia mediática, mientras que tan solo un 6,1% (f=20) posee un nivel avanzado. Si tenemos en cuenta las distintas dimensiones analizadas, estos resultados se deben principalmente a dimensiones como la comunicación y creación, donde se valora el hecho de utilizar las tecnologías para dichos fines, también a la dimensión lenguaje que estima creencias y conocimientos implícitos y a la dimensión tecnología, en la que los adolescentes manifiestan bastantes conocimientos sobre las herramientas que utilizan.

Si cruzamos los datos con las variables independientes obtenemos una relación significativa entre el nivel de competencia mediática y el tipo de centro como muestra la prueba *chi-cuadrado*=,017. Como aparece además en la siguiente tabla de contingencia (74), una mayoría de encuestados que obtiene un nivel básico en competencia mediática (f=45, 14,6%) pertenece al entorno rural, algo que no es determinante en los otros dos niveles.

			Tipo de centro		
			urbano	rural	Total
Competencia mediática	1,00	Recuento	19	45	64
		% del total	6,1%	14,6%	20,7%
	2,00	Recuento	153	76	229
		% del total	48,8%	24,4%	73,2%
	3,00	Recuento	7	12	19
		% del total	2,4%	3,7%	6,1%
Total		Recuento	179	133	312
		% del total	57,3%	42,7%	100,0%

Tabla 74 de contingencia Competencia mediática * Tipo de centro.

6.2.4. Análisis de conglomerados

La intención de esta fase del análisis es identificar entre la ciudadanía colectivos definidos por sus rasgos demográficos que permitan interpretar con más detalle el grado alfabetización mediática. Se opta por un análisis de conglomerados en dos fases, puesto que permite utilizar conjuntamente variables discretas y continuas. Dados los objetivos del estudio, se utiliza la fase de preclasificación de conglomerados, distinguiéndose, sobre la base de las variables categóricas tres conglomerados. A saber:

1. Conglomerado 1 (*f*=128; 41%). Este conglomerado se caracteriza y diferencia, fundamentalmente, por pertenecer a centros urbanos, ningún grado de formación y no utilizar los ordenadores en clase.

2. Conglomerado 2 (*f*=116; 37,2%). Adolescentes principalmente varones, distribuidos por igual entre centros urbanos y rurales, caracterizados por tener alguna formación en competencia mediática.

3. Conglomerado 3 (*f*=68; 21,8%). Adolescentes mujeres, de centro rural, sin formación en competencia mediática y con mayor uso de ordenador en clase.

VARIABLE	MODALIDADES	CONGLOMERADO 1		CONGLOMERADO 2		CONGLOMERADO 3	
Sexo	Hombre	56	40%	84	60%	0	0%
	Mujer	72	41.9%	32	18.6%	68	39.5%
Centro	Urbano	128	68.1%	60	31.9%	0	0%
	Rural	0	0%	56	45.2%	68	54.8%
Grado de formación	Ninguna	128	57.1%	28	12.5%	68	30.4%
	Alguna	0	0%	88	100%	0	0%
Uso de ordenador en clase	Sí	0	0%	56	56%	44	44%
	No	128	60.4%	60	28.3%	24	11.3%

Tabla 75. Análisis de conglomerados.

	CONGLOMERADO 1		CONGLOMERADO 2		CONGLOMERADO 3	
Competencia mediática.	Media	D.T.	Media	D. T.	Media	D. T.
General	1,8750	,33601	2,0690	,52989	1,6471	,49259
Ámbito conocimiento	1,9688	,17678	2,0000	,46291	1,9412	,24254
Ámbito comprensión	1.7813	,49084	2,1034	,61788	2,1176	,78121
Ámbito expresión	3,0000	,00000	3,0000	,00000	2,9231	,26819

Tabla 76. Relación entre los conglomerados y los ámbitos de la competencia mediática.

La variación intra-conglomerado e inter-conglomerado revela la relación que los conglomerados identificados tiene sobre la medida y sus ámbitos: conocimiento, comprensión y expresión. Los diagramas de caja ilustran estos aspectos, pudiendo observarse lo siguiente:

1. El conglomerado 2 es el que mejor puntuación alcanza en el test de competencia mediática, mientras que el conglomerado 3 obtiene los peores resultados.

2. El conglomerado 1, se sitúa en la media en la puntuación global y en el ámbito del conocimiento pero es el que peor puntuación obtiene en el ámbito de la comprensión.

3. El conglomerado 3 es el que obtiene resultados más bajos destacando en el ámbito de la expresión en el que acumula todos los resultados por debajo de la media.

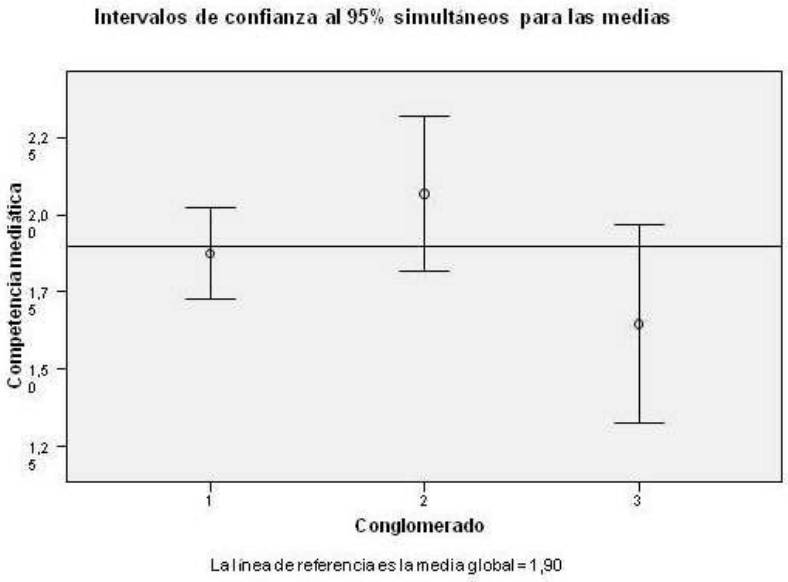


Figura 143. Relación de los conglomerados con la competencia mediática.

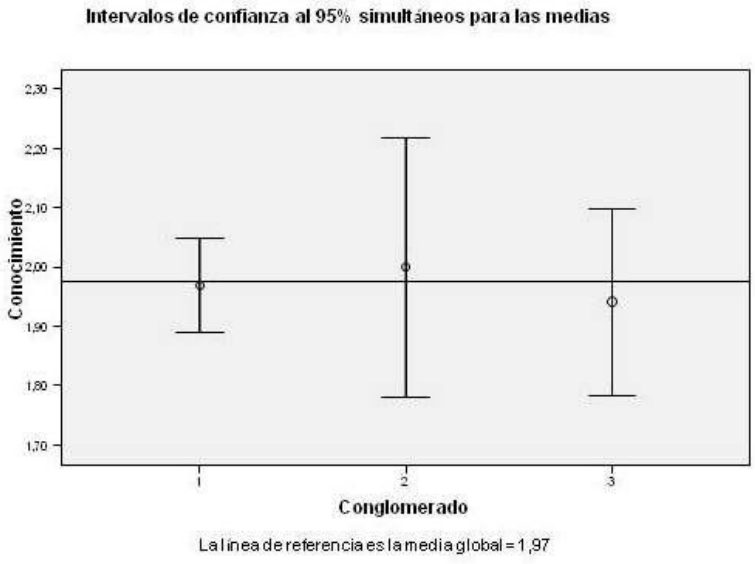


Figura 144. Relación de los conglomerados con el ámbito del conocimiento.

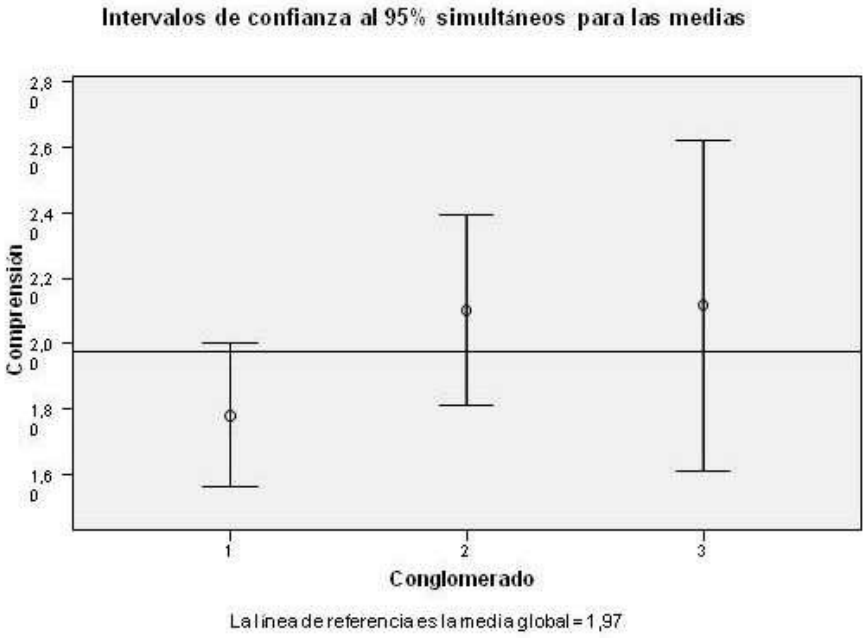


Figura 145. Relación de los conglomerados con el ámbito de la compresión.

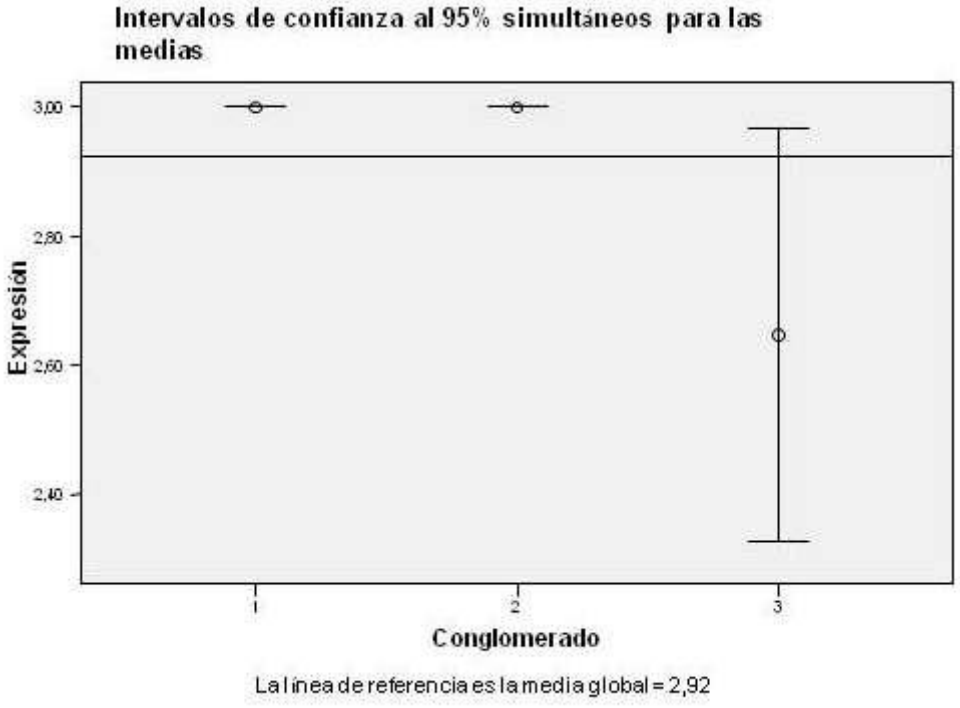


Figura 146. Relación de los conglomerados con el ámbito de la expresión.

6.2. Análisis de las entrevistas

En esta fase de investigación hemos establecido un sistema de categorías que nos ha permitido analizar la información obtenida a través de las entrevistas a los diferentes colectivos. Seguimos un proceso tanto inductivo como deductivo para el procesamiento de las mismas.

> La categorización puede realizarse de dos formas distintas pero complementarias: deductiva o inductivamente... En el primer caso las categorías se derivan de los marcos teóricos y modelos de análisis previamente definidos por el investigador. Este procedimiento es propio de las investigaciones cuantitativas las cuales se definen previamente las variables e indicadores; sin embargo, en estudios cualitativos también es frecuente este tipo de categorización... la categorización es inductiva cuando las categorías emergen de los datos con base al examen de los patrones y recurrencias presentes en ellos; claro está que la expresión *emergen* no deben asumirse como una segregación naturalista de la realidad sino una decisión del investigador que procura respetar la especificidad propia del material recogido o la propia perspectiva de los actores involucrados (Torres, 1998, p. 173).

De esta manera, en primer lugar presentamos la tabla de categorías y códigos que se diseñó en principio de manera deductiva, tras la revisión literaria y a la que se le incluyeron otras categorías y códigos que surgieron a raíz del tratamiento de las entrevistas con una determinada frecuencia de una forma inductiva.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	CÓDIGO
Medios de comunicación (MMCC)	Se incluyen los medios de comunicación que utilizan los entrevistados	Cine Radio Prensa Televisión Internet Redes sociales Otros medios
Herramientas y programas informáticos (PROGINF)	Todas las herramientas y los programas informáticos para la edición, creación, manipulación de los distintos lenguajes	Movie maker Word Dipity Photoshop Power point Prezzi Scribus Webquest
Lenguajes (LENG)	Aquellos términos que hagan alusión a los distintos lenguajes involucrados en los mensajes mediáticos	Códigos Imágenes Sonidos Multimedia Visual Auditivo
Tecnología (TECN)	Aquellos términos relacionados	Ordenador

	con las tecnologías implicadas en la comunicación audiovisual y digital.	Programa informático Móvil Smartphone Blog Correo electrónico Pizarra electrónica Plataforma moodle Prezzi Recursos Word Scribus
Acceso a la información (ACC. INF)	Términos relacionados con el acceso y búsqueda de información y su evaluación crítica.	Acceso información Búsqueda Buscador Google Fiabilidad
Educación (EDUC)	Términos que recojan los aspectos involucrados en la educación mediática.	Educación Semipresencial Formación Jornadas Legislación Carácter transversal
Comprensión (COMP)	Términos relacionados con la comprensión y recepción crítica, la ideología y los valores.	Estereotipos Valores Ideología Prejuicios Sexo Actitud crítica Consumidores Manipulación
Comunicación y participación (COM)	Aspectos relacionados con la comunicación entre las personas a través de la tecnología y la participación y difusión del conocimiento.	Participación Colaboración Teléfono Whatsapp Compartir Comunicación Difusión

Tabla 77. Categorías y códigos de las entrevistas.

El análisis de las entrevistas no responde como los cuestionarios a las diez dimensiones de la competencia mediática sino que se hará en base a los contenidos tratados, ya que, como adelantamos en el apartado 5, estas entrevistas han servido para completar la información proporcionada en los cuestionarios, sobre todo aquellos aspectos que necesitaban un tratamiento cualitativo y no atienden de igual manera a las diferentes dimensiones.

6.2.1. Entrevista profesores

Formación

Todos los profesores entrevistados muestran conocimientos sobre aspectos relacionados con la competencia mediática que han adquirido a través de cursos, jornadas o talleres de formación. Los medios a los que hacen referencia en su formación abarcan desde los más tradicionales: prensa, radio, cine, televisión; a otros que han llegado de la mano de lo ordenadores: Internet, programas de escritura y edición (Word, Scribus…), tratamiento de imagen (photoshop), pizarra digital, etc.

En algún caso incluso han participado en la formación de otros compañeros:

> **EP01**: Sí, desde hace dos décadas hasta estos últimos años, me he estado formando y he formado parte de jornadas y talleres para la formación de compañeros, en la aplicación de los medios en el aula, en medios como la TV, la publicidad, el cine, la fotonovela, Internet,…

O han contribuido con sus experiencias a enriquecer a los participantes de jornadas:

> **EP04:** Sí, forma parte de mi autoformación. En cursos organizados por el CEP de Castilleja de la Cuesta, y en la VII Jornadas Pedagógicas del IES Néstor Almendros: "La mejora de la Competencia Comunicativa" en estas últimas expuse mi trabajo y experiencia mediática.

Informarse

El medio elegido por los entrevistados para informarse es por unanimidad la prensa. Esta la utilizan en ambas versiones, papel y digital, aunque esta segunda va desbancando a la primera por su inmediatez, fácil acceso y gratuidad, a pesar de que reconocen que la prensa en papel es más reflexiva y profunda y la disfrutan más:

> **EP04:** Recientemente la prensa digital, aunque disfruto cuando utilizo la prensa escrita (será porque soy más tradicional).

> **EP05:** La prensa, aunque recientemente dedico más tiempo a las informaciones que aparecen en las ediciones digitales que a las que aparecen impresas en papel, que en general suelen ser mucho más interesantes y profundas.

A este medio se une también la radio en uno de los casos, aportando el añadido sobre la anterior de poder informarte mientras te desplazas de un lugar a otro:

EP03: La prensa y la radio. La prensa me permite leer aquello que me interesa en un momento dado y es un medio más reflexivo y profundo. La radio es un medio más cómodo para informarte cuando viajas en coche, paseas, etc.

Manipulación

A la pregunta de si somos manipulados por los medios de comunicación obtenemos como respuesta un rotundo «sí». Las diferencias se marcan a partir de las maneras de evitar dicha manipulación mediática. Aunque coinciden en que lo fundamental es educar en medios, cada uno aporta visiones diversas. Así, algunos atribuyen modos de evitar la manipulación que partan de los mismos medios o del estado:

EP02: Sí, en algunos casos muchísimo. No se puede evitar: es consustancial a los medios. Hay que hacerlo evidente: cada medio debe mostrar su postura ideológica con la mayor claridad posible. Así el usuario elige y no es engañado.

EP03: Sí, por supuesto, no me cabe la menor duda. Se podría evitar educando a todo el mundo para que sea consciente de la manipulación, pero también es necesaria una legislación que proteja al consumidor de los abusos en la publicidad y en televisión.

Mientras que otro hace alusión a la importancia que la familia tiene en esta formación para generar hábitos saludables en el consumo mediático:

EP04: Sí, por supuesto. Con una educación en medios que actualmente debe comenzar desde los primeros cursos, desde primaria y por supuesto desde las familias. La familia juega un papel básico en la educación en general y por supuesto actualmente las familias deben plantearse que los niños desde pequeños adquieran hábitos saludables con respecto a los medios….

No obstante, es el desarrollo de una actitud crítica, el conocimiento de los lenguajes y en definitiva es desarrollo de la competencia mediática la fórmula que defiende la mayoría.

Creación

Cuando preguntamos si han utilizado las tecnologías para la creación de documentos audiovisuales o digitales, todos los entrevistados responden afirmativamente, aunque por los ejemplos mostrados se observa una tendencia al uso de los medios tecnológicos como herramientas para una docencia tradicional más que su utilización integrada, impregnando y formando parte de la educación. De este modo, se habla de la utilización de eXeLearning que permite la publicación de contenidos docentes en soporte informático, vídeos de exposiciones, plataforma Moodle, etc.

EP06: Sí, páginas Webs, libros digitales para las editoriales, libros digitales utilizando programas como ExeLearning, plataformas interactivas como Moodle, Cd´s con información de todo tipo, vídeos cuando fue su momento….

Alguno de los entrevistados presenta los medios como contenidos didácticos, así afirma:

EP01: Sí, unidades didácticas para acercar al aula los medios como la fotonovela y analizar como la Publicidad y la TV puede influir en los hábitos sociales de nuestros jóvenes.

Comunicación

Entre los medios o herramientas mediáticas que los profesores utilizan para comunicarse con la familia, amigos, alumnos o compañeros de trabajo, destaca el correo electrónico, que aparece en todos los casos, seguido muy de cerca por mensajería instantánea como Whatsapp (en un caso Line) y el teléfono. Uno de los entrevistados además para la comunicación con los alumnos utiliza la plataforma Moodle:

EP03: Utilizo correo electrónico, teléfono y WhastApp.

EP04: Internet: correo electrónico, WhatsApp… Plataforma Moodle para los alumnos.

EP05: El correo electrónico, el teléfono tanto fijo como móvil, los mensajes por los teléfonos móviles (SMS) y desde hace no mucho tiempo el inevitable WhatsApp.

Publicación

La publicación o difusión a través de la red va desde información sobre las asignaturas, Webquest, a fotografías y vídeos. Los medios que utilizan para compartir estos datos son redes sociales o mensajería instantánea (Line), blog o la plataforma Moodle, como muestran las distintas respuestas:

EP02: Sí: fotos y textos a través de Line.

EP03: Si. Algunas Webquest están en la red. Un blog con el que he estado trabajando hasta hace poco en la asignatura de Proyecto Integrado (este curso no imparto la asignatura) y que en el próximo año quiero volver a retomar.

EP06: Imparto mis clases en un centro de adultos empleando la plataforma Moodle. La información que en ella existe para todos los docentes andaluces en mi área de conocimiento ha sido elaborada por mí mismo.

Educación

En cuanto a la presencia de los medios de comunicación y las tecnologías en la educación, de manera general existe la creencia de que no se abordan los aspectos más importantes:

> **EP01**: No, creo que solo aparece en el currículum de algunas asignaturas y muy de pasada, y debería aparecer en la mayor parte de ellas con carácter transversal, y sobre todo en aquellos medios que más influyen socialmente en los hábitos de nuestros jóvenes, como son la publicidad y el uso de las nuevas tecnologías, como Internet y las Redes Sociales.

Según los profesores entrevistados, habría que hacer más hincapié en la enseñanza de los medios de comunicación y las tecnologías de manera específica, sistematizada, práctica y transversal. Incidiendo en aquellos medios con mayor influencia en los jóvenes como la publicidad y redes sociales, desde una lectura comprensiva y mediante un uso crítico.

> **EP02**: No los aborda: formación específica para los alumnos; esta formación debería ser en todas las asignaturas. La formación ha de ser primordialmente práctica.

> **EP03**: Creo que, en general, no. En algunas materias se utilizan medios de comunicación y se emplean nuevas tecnologías, pero no se hace de manera sistemática. Creo que los contenidos de cada una de las materias deberían recoger la realización de tareas relacionadas con los medios y que incidieran en el uso de la tecnología.

> **EP04**: Sí, pero no los más importantes, se quedan atrás muchas y grandes lagunas. Se debería hacer más hincapié en aspectos como la lectura comprensiva, reflexiva y crítica de la información. Enseñar a seleccionar contenidos creo que es básico, enseñar a «leer en los medios».

Desde el punto de vista individual, también se les pregunta sobre el uso que hacen en sus clases o para su preparación, de los medios de comunicación y las tecnologías. Además del uso del Power point o de la búsqueda de material por Internet para elaborar los contenidos,

> **EP02**: Sí, todos los días: búsqueda de material en Internet, comunicación con los alumnos por correo electrónico…

destacan el uso de la pizarra digital o la plataforma Moodle como herramientas creadas con finalidad educativa

> **EP03**: Sí, utilizo la pizarra digital en casi todas las clases.

> **EP06**: Imparto mis clases en un centro de adultos empleando la plataforma Moodle.

y otras como Movie maker de uso más general.

> **EP04**: Sí, presentaciones con Prezzi, Power point, Dipity, Movie maker. Los utilizo a diario en clase.

Asimismo, como contenido educativo también se utilizan los medios de comunicación desde la práctica individual en el aula

> **EP01**: Sí, por ejemplo analizando la publicidad como actividad de aula, introduciendo a mis alumnos en el lenguaje publicitario, descubriendo los recursos publicitarios que nos atraen, y así ser conscientes que un producto nos convenza por sus cualidades, consiguiendo consumidores críticos y justos.

Por último, en cuanto al concepto de competencia mediática, todos los entrevistados ofrecen definiciones que recogen aspectos involucrados en la competencia mediática. En la mayoría de los casos identifican competencia con habilidades, destrezas, capacidades olvidando, o dejando en un segundo plano los conocimientos y las actitudes.

> **EP02**: La capacidad de comprender y utilizar (tanto en la vida cotidiana como en la laboral) los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías.

> **EP03**: La educación y la capacidad para emplear los medios de comunicación.

> **EP04**: Es una de las competencias básicas y forma parte de la competencia del tratamiento de la información y competencia digital. Consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar, comunicar información y transformarla en conocimiento. Podría extenderme mucho más. La trabajo a diario con los alumnos de la enseñanza semipresencial y con el resto de los grupos a los que les doy clase.

La definición más cercana a lo que se entiende por competencia mediática, tal como se estableció en el marco teórico de la presente investigación, sería la que aporta el caso EP05:

> **EP05**: El conjunto de conocimientos, de destrezas y de actitudes que deben poseer las personas ante los medios de comunicación para su uso adecuado.

De manera gráfica, la figura 147 recoge en un mapa conceptual las distintas aportaciones de los profesores entrevistados en torno al concepto de competencia mediática.

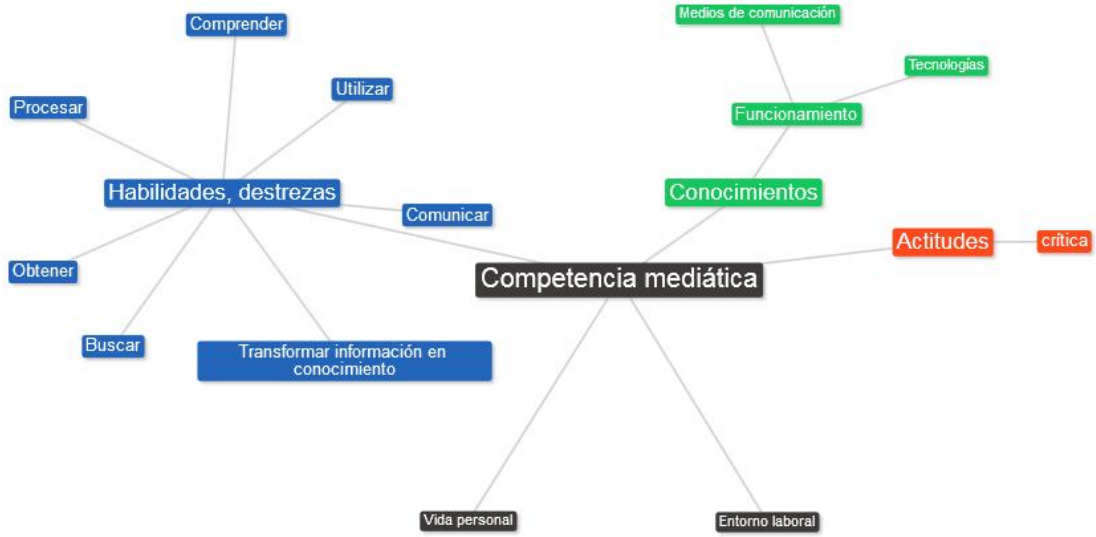


Figura 147. Mapa conceptual sobre el concepto de competencia mediática.

6.2.2. Entrevistas adolescentes

Información

Teniendo en cuenta las respuestas dadas a la entrevista, el medio favorito entre los adolescentes para informarse es Internet, solamente uno de los jóvenes a los que se pregunta afirma preferir la prensa, digital, para mantenerse al día de lo que sucede en el mundo:

> **EA07**: Yo, para informarme, me gusta leer los periódicos en la tablet. Me parecen más fiables que lo que cuentan en otras páginas.

En el resto de los casos no concretan las páginas de donde extraen esa información pero dan como razón principal la comodidad, accesibilidad y rapidez.

> **EA01**: Internet, por la mayor claridad y menor tiempo en dar la noticia.

> **EA04**: Internet, porque es el más cómodo.

> **EA05**: Móvil, cómodo y accesible.

Manipulación

A la pregunta de si somos manipulados por los medios de comunicación: informativos, publicidad… todos los entrevistados responden afirmativamente:

EA01: Sí, en mi opinión creo que es poco probable parar la manipulación ya que todas las personas tenemos una cierta ideología y punto de vista con las que ver y dar una noticia (…)

EA02: Sí que somos manipulados sobre todo para que compremos cosas que no queremos o no nos hacen falta.

EA08: Sí y mucho.

Sin embargo, a la hora de dar opciones para evitar tal manipulación, las respuestas oscilan entre un cambio desde los medios mismos:

EA04: Dando información más objetiva

EA05: por ejemplo con publicidad más realista y menos engañosa.

con una mayor oferta para poder formarse cada uno su propia opinión

EA01: la única solución sería mayor diversidad de medios de distintas ideologías y leerlos a todos

Y, por otra parte, una educación o formación adecuada:

EA07: tendríamos que ser conscientes de cuando están manipulándonos, nos tendrían que enseñar como distinguirlo.

Creación

A la cuestión que le realizamos a los entrevistados sobre la creación de documentos audiovisuales o digitales utilizando las tecnologías, aunque en un primer momento alguno contestara que «no» (EA01), cuando definimos un poco más lo que se podía entender como documento audiovisual o digital, incluyendo presentaciones, montajes fotográficos, etc. todos los participantes afirmaron haber realizado alguna creación de este estilo, incluyendo actividades más complejas bajo el amparo del centro educativo:

EA04: Sí, hicimos un documental para el colegio sobre Alejandría.

EA05: Sí, Power point.

Publicar

Un aspecto importante en la sociedad actual es la publicación de contenidos a través de la Web, algo a lo que los jóvenes están bastante acostumbrados, de ahí que

incluyéramos una pregunta a este respecto donde debían dar un ejemplo sobre algo que hubieran compartido o publicado a través de las redes. En este sentido, todos afirmaban compartir contenidos a través de las redes sociales:

EA01: Si, noticias curiosas o de interés por Twitter.

EA03: A mí me gusta compartir las cosas que hago a través del tuenti. Pongo fotos o vídeos.

EA05: En Instagram.

EA06: Sí en los grupos de Whatsapp comparto informaciones, enlaces, noticias graciosas…

Aunque en algún caso habían utilizado blogs para la publicación:

EA04: Nosotras, nuestro grupo de trabajo, creó un blog para compartir las actividades que íbamos realizando en la clase de lengua.

EA08: Sí, en el blog del instituto.

Educación

En relación a si se deben o no utilizar más las tecnologías y los medios de comunicación en educación, las respuestas están polarizadas entre aquellos que preferírían que se integrara la tecnología en clase y los que opinan que podría llegar a distraer, básicamente las mismas ideas que encontramos en todos los estadios de edad, en la sociedad en general.

EA04: No, porque puede llegar a distraer y desconcertar bastante.

EA05: Sí, Internet, porque se puede hacer la clase más interactiva y menos aburrida.

Entre las respuestas dadas, figuran los que encuentran los libros como algo desfasado frente a lo novedoso de las tecnologías:

EA01: Sí, ya que cada día salen noticias y descubrimientos nuevos, quedando obsoletos a los libros que son renovados cada x tiempo.

Y los que querrían que se innovara también en herramientas tecnológicas para que no se produzca un desfase entre realidad y educación:

EA08: Sí, y no solo el ordenador sino también deberían incluir tablets y móviles que es lo que usamos todo el tiempo para mantenernos informados y comunicarnos y después llegamos a clase y tenemos que apagarlos, es como estar en otro mundo.

Competencia mediática

Y por último, los adolescentes, a diferencia de los profesores, no conocen el término de competencia mediática, en ningún caso comprendieron a qué hacía referencia tal concepto aunque en bastantes casos intentaron ofrecer un acercamiento a lo que ellos creían que podía hacer referencia. De este modo, coincidían en entender el término competencia como competitivo, competición y mediática en relación a los medios de comunicación y preferentemente a la televisión:

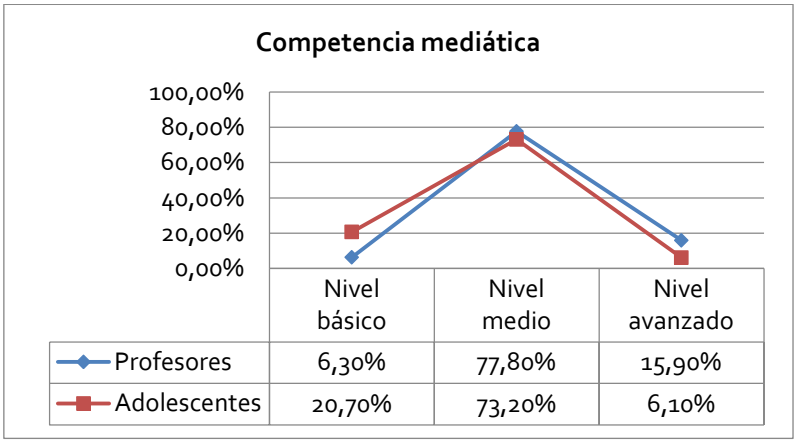
> **EA01**: Entiendo por competencia mediática a la lucha que mantienen los medios de comunicación por tener el mayor número de seguidores.
>
> **EA06**: Me suena a televisión.
>
> **EA07**: No sé, algo como una competición por ser la mejor cadena.
>
> **EA08**: Yo relaciono mediático con alguien que sale mucho por la tele.

Gráficamente podemos agrupar los términos utilizados por los adolescentes en la siguiente nube de palabras.

Figura 148. Nube de términos relacionados con la competencia mediática.

7. Discusión de resultados

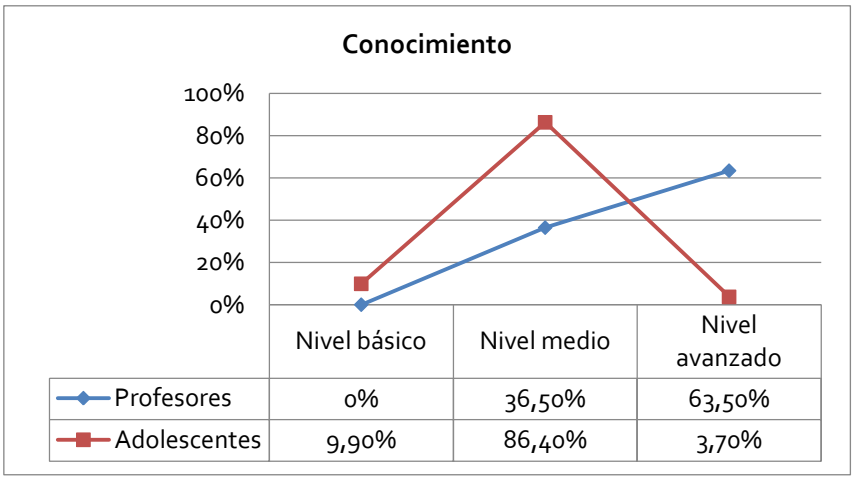
Los resultados alcanzados en el estudio nos han permitido constatar que aún estamos lejos de obtener un nivel óptimo en lo referente a la competencia mediática. Si observamos la figura 149 podemos comprobar que tanto los profesores como los adolescentes consiguen en su mayoría alcanzar un nivel medio, pero mientras el resto de adolescentes se concentran en un nivel básico, este solo lo obtienen el 6% de los profesores.



	Nivel básico	Nivel medio	Nivel avanzado
Profesores	6,30%	77,80%	15,90%
Adolescentes	20,70%	73,20%	6,10%

Figura 149. Relación entre el nivel de competencia mediática de profesorado y adolescentes.

De una manera más específica, podemos determinar los ámbitos competenciales en los que se da una diferenciación más significativa de las capacidades mostradas por ambas muestras.



	Nivel básico	Nivel medio	Nivel avanzado
Profesores	0%	36,50%	63,50%
Adolescentes	9,90%	86,40%	3,70%

Figura 150. Relación entre el nivel del ámbito del conocimiento de profesorado y adolescentes.

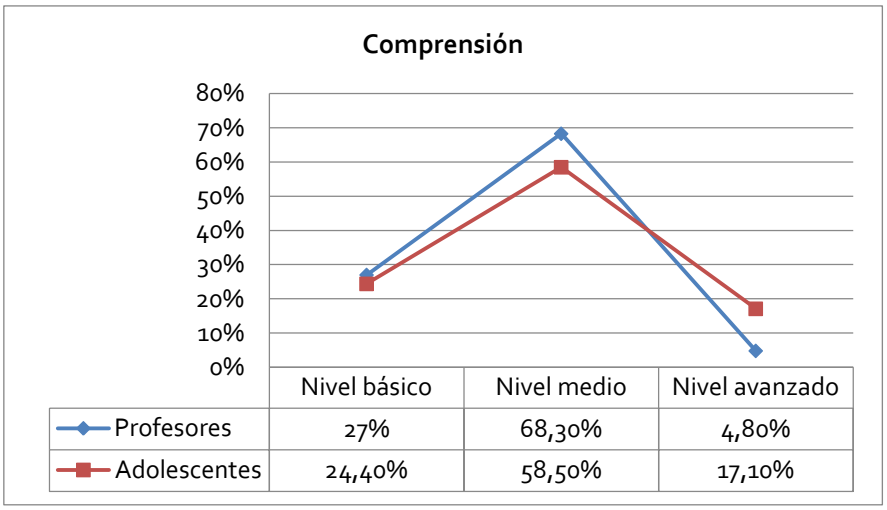


Figura 151. Relación entre el nivel del ámbito de la comprensión de profesorado y adolescentes.

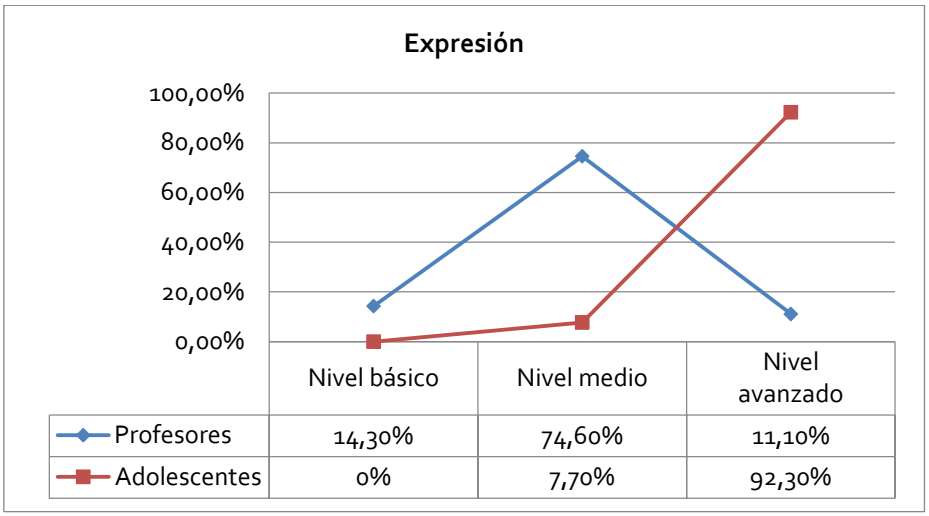


Figura 152. Relación entre el nivel del ámbito de la expresión de profesorado y adolescentes.

Los profesores muestran valores más altos en la base de la pirámide, en los conocimientos, mientras que los adolescentes se caracterizan por una mayor expresión y difusión, por utilizar las herramientas tecnológicas y los medios de comunicación para mostrarse al mundo.

A partir de la determinación de estos grados de competencia se puede comprobar en qué dimensiones se aprecian más carencias para poder establecer una intervención curricular, unas propuestas didácticas que incidan de manera más específica en determinadas capacidades con la finalidad de que las personas puedan ser competentes mediáticamente hablando y ejercer su ciudadanía de manera adecuada en la sociedad actual.

De esta manera, los resultados evidencian que en la dimensión relativa al acceso y obtención de la información existe un contraste entre adolescentes, entre los que un 15,4% de encuestados obtiene un nivel avanzado, y profesorado, en cuyo caso más del 74% se encuentra en dicho nivel. La principal diferencia estriba en la evaluación de la fiabilidad de la información. Mientras un 60,9% de los profesores valora la fiabilidad teniendo en cuenta distintos parámetros, solo un 28% de los adolescentes sigue estas premisas a la hora de validar la información que recoge. Esto concuerda con la selección, por parte de los profesores, de un medio consolidado como la prensa, que utiliza filtros para determinar la veracidad de las noticias que ofrecen, frente a lo ilimitado y carente de estándares sobre calidad y fiabilidad de Internet en general, que es el medio preferido por la mayoría de adolescentes entrevistados.

Asimismo, estos últimos tampoco desarrollan estrategias de búsqueda eficaces, lo cual coincide con otros estudios (University College of London, 2008) que determinan una carencia en las destrezas necesarias para manipular la información y transformarla en conocimiento.

En lo concerniente a herramientas tecnológicas, el móvil se sitúa como la herramienta con mayor penetración en los hogares de los jóvenes en un 97,6%, situación que coincide con los resultados mostrados en otros estudios (Bringué & Sádaba, 2009; Cánovas, 2014; INTECO & Orange, 2011). Además, los adolescentes, en general, son autodidactas en el manejo de las tecnologías (cf. Bringué & Sádaba, 2009, p. 85), principalmente si nos referimos a móviles, videojuegos e Internet; destacando la figura paterna como segunda opción de aprendizaje entre los escolares encuestados.

Los adolescentes encuestados demuestran, como nativos digitales (Prensky, 2001), un alto conocimiento en conceptos relacionados con lo tecnológico instrumental como Android, Youtube, Disco Duro Multimedia, etc. aunque carecen de nociones en el uso de herramientas más centradas en los educativo o lo informativo como repositorios o bases de datos, lo que sitúa a la mayor parte de estos jóvenes en un nivel medio en la dimensión en tecnologías.

Por su parte, los profesores también manifiestan conocimiento referente a determinadas herramientas tecnológicas: GPS, teléfono móvil o agendas digitales y programas de edición como Movie maker en menor medida, aunque destacan en el conocimiento de actividades didácticas como Webquest. No obstante, se decantan mayoritariamente (81,3%) por el uso de presentaciones y procesadores de texto en el aula, muy por encima de *software* especializado «porque no se sienten cómodos haciéndolo» (IEA, 2013).

Respecto al uso de herramientas para el control de los contenidos por parte de las figuras educativas se observa un total desconocimiento en más del 90% de encues-

tados algo que hace que solo la mitad del profesorado se sitúe en un nivel alto en la dimensión tecnológica.

Atendiendo a la dimensión lenguaje, si se valoran las creencias personales o la percepción propia sobre el uso de los distintos códigos que utilizan los mensajes mediáticos, más del 70% de los adolescentes tendría un nivel medio y un 16% avanzado, y en el caso de los profesores más del 90% se distribuiría entre el nivel avanzado y el nivel medio, respondiendo a preguntas como «Distingo los diferentes códigos…», «Soy capaz de comunicarme a través de los medios usando un lenguaje diferente según el contexto…», «Me preocupo por usar convenientemente los diferentes modos de comunicación (conceptual, imágenes, tonos de voz…)», etc. No obstante, cuando las preguntas comprueban el conocimiento explícito de los lenguajes, los resultados que aparecen son bastante diferentes. Así un 61,7% de jóvenes obtiene un nivel básico. Pudiendo determinarse de esta manera el contraste entre lo que pueden saber de manera inconsciente o las creencias sobre sus aptitudes y la realidad.

El 52% de adolescentes, objeto de esta investigación, que presenta un nivel básico, cuando se valora la dimensión procesos de producción, debido principalmente a errores en la construcción de secuencias visuales y al desconocimiento en los pasos que deben seguir para la realización de un producto mediático. Por su parte, el profesorado revela su ignorancia ante aspectos relacionados con la protección de derechos de autor en un 61,8%.

En cuanto a la dimensión política e industria mediática se puede apreciar una gran diferencia entre los dos grupos estudiados. Mientras que los adolescentes obtienen un nivel básico en su mayoría (51,3%) debido al desconocimiento de las profesiones vinculadas a lo mediático y de los organismos encargados de proteger los intereses de los ciudadanos; los profesores, aun ignorando aspectos involucrados en esta dimensión como la existencia de normativas, regulación, etc., en un 81% consiguen alcanzar el nivel avanzado gracias al conocimiento sobre la existencia de organismos o instituciones a las que dirigir sus quejas o denuncias o la presencia de un horario infantil, cuestión bastante divulgada. En esta dimensión, como en algunas de las anteriores, interviene el hecho de que los profesores estén más formados, no solo en competencia mediática, que como vimos en la descripción de los resultados es un factor que influye en estos casos, sino también una formación humanística, el interés por estar informado de la actualidad, de derechos y deberes.

La dimensión recepción y comprensión nos permite estimar que la mayoría del alumnado presenta un nivel básico (39,7%) dada la poca consciencia que demuestran sobre la influencia que tienen los medios en sus vidas de forma inconsciente y emocional, algo ya puesto de manifiesto en otros estudios sobre el grado de competencia mediática (Aguaded et al., 2011); mientras que el profesorado obtiene un nivel medio

mostrando más capacidad crítica en la identificación mediática, aunque se reconoce en pocos casos las mínimas exigencias estéticas en los productos mediáticos.

Sin embargo, ambas muestras son conscientes de la manipulación de los medios de comunicación y coinciden en que la educación en medios es fundamental para evitarla, por lo que hay que desarrollar la actitud crítica y dotar de herramientas que preparen ante el influjo de los mensajes mediáticos. Un influjo que como han demostrado los resultados es imperceptible para una amplia mayoría de personas, o lo que es peor, ante el que nos creemos invulnerables dado que las pantallas atacan a las emociones, y sus mecanismos y efectos suelen pasar desapercibidos (Ferrés, 2014). Habría que incorporar por tanto, a la competencia mediática una educación emocional que capacite a las personas ante la influencia de las pantallas en la toma de decisiones.

En el caso de la dimensión ideología y valores destaca el hecho de que una amplia mayoría de adolescentes (más del 90%) deciden los programas que consumen. Sorprende, además, que muchos se impongan en el seno de las decisiones de su familia, algo que coincide con los datos aportados por la investigación de Bringué y Sádaba (2009) que exponen cómo un 54,8% decide qué se ve en la televisión de casa. Aunque podemos suponer que muchas veces se compartirán gustos e intereses. En otros casos se opta por visualizar los programas favoritos en Internet o en la televisión de su propio cuarto lo que deja a estos adolescentes fuera del foco y la vigilancia parental. No obstante, a esta autonomía en la elección se une el hecho de que carecen de capacidad crítica y la mayoría (29,3%) se deja influenciar por determinadas estrategias o por la opinión de otros a la hora de seleccionar su «parrilla». Lo que deja en un nivel básico al 32% de los jóvenes encuestados.

Los profesores alcanzan un nivel medio en esta dimensión que aborda la problemática de la privacidad en las redes sociales. Solo un 8% es capaz de actualizar los permisos y cerca de la mitad desconoce el hecho de que estas redes sociales puedan usar sus datos y las fotos que se suben.

Situándonos en la dimensión participación ciudadana, se observa una gran diferencia entre adolescentes y profesores. Mientras los primeros se agrupan mayoritariamente en un nivel básico, el 47% de profesores obtiene un nivel avanzado. Los resultados en las preguntas relacionadas con la participación ciudadana demuestran que los jóvenes no tienen una responsabilidad social en relación a lo mediático. A pesar de tener motivos para quejarse de programas concretos de televisión, la vulnerabilidad de los datos en Internet… no denuncian ni se quejan a los responsables de estos contenidos, solamente un 17,8% afirma haber ejercido su derecho o lo hubiera hecho en el caso de saber a quién dirigirse. Y sobre participación en temas sociales y/o políticos también son pocos (24,7%) aquellos que participan activamente, en la mayoría de los casos mediante la difusión en redes sociales, foros o colaborando con ONGs. No obs-

tante, investigaciones al respecto, demuestran que Internet, las redes sociales han cambiado el significado de la participación, están incentivando el compromiso y consiguiendo que jóvenes que no se movilizaban fuera de ellas, pasen a la acción (García-Galera, Del-Hoyo & Fernández-Muñoz, 2014).

Frente a estos adolescentes, los profesores entienden Internet como una herramienta que permite participar en acciones solidarias y hacen uso de esta para votar electrónicamente y participar en protestas o manifestaciones como las respuestas principales.

La dimensión creación nos permite observar cómo en el caso de los jóvenes el papel de emisor facilitado por las tecnologías cobra mayor auge que entre los adultos encuestados. Se convierten así en los prosumidores que compaginan la recepción de mensajes con su producción y difusión (García-Galera & Valdivia, 2014). De este modo, a la hora de contestar si son capaces de manipular o transformar mediante programas de ordenador imágenes, vídeos o audios, mientras que los jóvenes se creen capaces en un 86%, la mitad del profesorado piensa que solo un poco. Sin embargo, a la habilidad en el manejo de programas y en la edición y creación de mensajes mediáticos, habría que añadir la calidad de los documentos elaborados, dado que la inmediatez y la velocidad con que trabajan las tecnologías aquellos que se mueven en ese ámbito resta reflexión, evaluación y revisión de los productos. Y podría ser también un aspecto que marcara diferencias entre ambas muestras.

Los jóvenes encuestados alcanzan en su mayoría un nivel avanzado, en lo concerniente a la dimensión comunicación frente a los profesores que se quedan en el nivel medio en más de la mitad de casos, debido en este caso al cuestionamiento sobre la adecuación del mensaje comunicado, algo que no se ha tenido en cuenta en las preguntas a los adolescentes. Si prestamos atención a las herramientas tecnológicas que utilizan para comunicarse, se observa una preferencia por Whatsapp que en los adolescentes es la principal en detrimento de otras como el SMS, mientras que en el caso de los profesores está superado, ligeramente, por el correo electrónico. Por otra parte, los amigos se erigen como los principales destinatarios y receptores de los mensajes y comunicaciones de los jóvenes (cf. Bringué y Sádaba, 2009).

Siguiendo a García-Galera y Valdivia (2014), entre las nuevas fórmulas de relación con los medios pueden encontrarse tres acciones clave: componer, compartir y difundir. Ya hemos analizado las dos primeras, con lo cual, en lo que respecta a la difusión, y su importancia en la comunicación de contenidos, todas las personas entrevistadas, de las distintas franjas de edad, afirmaban haber publicado información a través de las tecnologías. Así, mientras los adolescentes incidían en redes sociales como principal medio, los profesores mostraban más diversidad incluyendo blog, plataformas educativas…

Este ámbito expresivo es donde más destacan los jóvenes ya que no entienden la vida sin mostrar parte de ellos, de su vida. Se convierte casi en una obligación. Esta «especie» de exhibicionismo se conforma en una proyección de la autoimagen de los participantes donde se valora y toma en consideración las opiniones ajenas (Muros, Aragón, & Bustos, 2013), como se ha demostrado también a la hora de seleccionar su dieta mediática. En muchos casos debe ser algo compartido por la mayoría, sobre lo que pueden establecer un diálogo que sirve para reforzar las relaciones.

A pesar de los resultados mostrados en las distintas dimensiones, son muy pocos los adolescentes que han recibido alguna formación en competencia mediática (29,6%) lo que podría resultar imprescindible para la alfabetización en medios. Por su parte, una gran parte de los profesores encuestados (61,9%) afirma haber recibido alguna formación en este ámbito. Esto coincide con los resultados de una investigación anterior sobre el grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza (Aguaded et al., 2011). En la que se ponía de manifiesto que aquellas personas con estudios secundarios y/o universitarios tienen alguna formación en comunicación audiovisual o digital pese a no estar presente en la formación reglada. No obstante, como se mostró en la descripción de los resultados, son pocos los casos en los que la variable formación académica está relacionada con un nivel superior de competencia.

Parece relevante finalizar esta discusión destacando la importancia de la educación mediática, que según las entrevistas realizadas, no se aborda suficientemente ni con la profundidad necesaria. Consideramos que esta enseñanza habría de afrontarse de manera específica, sistematizada, práctica y transversal, incidiendo en aquellos medios con mayor influencia en los jóvenes como la publicidad y redes sociales, desde una lectura comprensiva y mediante un uso crítico. Ello permitiría, además, superar un desfase entre la escuela anclada en la cultura impresa y la realidad interactiva y mediatizada.

III. Propuestas didácticas

1. Propuestas didácticas en competencia mediática

A partir de los resultados obtenidos sobre competencia mediática, se observa que aún queda camino para lograr un nivel de excelencia. Aún son muchos los aspectos de dicha competencia que permanecen ajenos a los currículos educativos como vimos en el capítulo tercero, y que no adquieren de manera innata los denominados nativos o residentes digitales. En este sentido, se han planteado diversas propuestas que incidan sobre las distintas dimensiones de la competencia mediática utilizando una metodología vinculada a las características de los discentes y profesores actuales, siguiendo los contenidos vistos en el capítulo IV.

En primer lugar se presenta un programa didáctico contextualizado en Educación Secundaria Obligatoria que pretende llenar el vacío que existe en los currículos actuales a partir de la introducción de la competencia mediática como una asignatura transversal y eminentemente práctica. Y en segundo lugar, se ofrecen herramientas educativas, documentos audiovisuales, que abordan de manera lúdica y visual aspectos de dicha competencia acompañados por sendas guías didácticas, así como la elaboración de un MOOC y la experimentación con diferentes perfiles profesionales.

1.1. Presentación del programa

El programa didáctico sobre la competencia mediática es un paquete educativo orientado a alumnos, concretamente de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

La carencia de asignaturas que ofrezcan una enseñanza concreta sobre los medios de comunicación y las tecnologías, ya sean obligatorias u optativas, en la actual Ley Orgánica de Educación, nos ha llevado a plantear este Programa Didáctico como un complemento formativo, necesario, de los currículos vigentes.

Por lo tanto, para llevar a cabo el programa en la línea de la educación formal, se contará con un portal formativo para que los alumnos puedan acceder desde cualquier lugar y en cualquier momento, aprovechando así las ventajas que nos aportan las tecnologías. Al mismo tiempo que se incluyen herramientas de comunicación y recursos, dentro de una propuesta global, se recoge toda una planificación para el desarrollo de la competencia mediática, en la que se especifican los objetivos, la metodología y los sistemas de evaluación.

El Programa debe entenderse como un planteamiento didáctico flexible, en el sentido de que ofrecerá una serie de tareas que no tienen por qué seguir un orden rígido, pudiéndose del mismo modo, modificar en función de los intereses y expectativas de los alumnos/as.

1.1.1. Estructura temática y metodológica del Programa

El Programa Didáctico se organiza en seis bloques de tareas:

1. Los medios de comunicación y las tecnologías

Este primer bloque tiene la finalidad de acercar al alumnado a los medios de comunicación y las tecnologías desde un aspecto más didáctico. Se partirá de los conocimientos que los alumnos tengan sobre estos medios para posteriormente formarlos, a través de la investigación colaborativa, acerca de la importancia de los medios de comunicación y las tecnologías en la sociedad actual y en la vida cotidiana de las personas, así como caracterizar los distintos medios que se estudiarán en los demás bloques.

Del mismo modo se iniciará a los alumnos en los procesos de búsqueda y en el conocimiento y utilización de herramientas tecnológicas, como blogs, redes sociales o editores en línea, que van a acompañarlos durante gran parte del proceso de aprendizaje.

2. La prensa

El segundo bloque se centra en la prensa como medio de comunicación que utiliza principalmente el código escrito. Se inicia con un acercamiento histórico, que presenta la evolución hasta la actual prensa digital, estableciendo las diferencias y similitudes entre la prensa escrita tradicional y la prensa digital, abordándose tanto el conocimiento como el análisis crítico y la expresión a través de este medio.

3. La radio

En este bloque de tareas, se enfocará al uso de la radio como medio de comunicación que se vale esencialmente del código sonoro, palabras, música, silencio… atendiéndose a los cambios que ha sufrido con la aparición de lo digital, del mismo

modo que al conocimiento y elaboración de podcast, que servirán para poner en práctica el aprendizaje adquirido.

4. La televisión

El cuarto bloque de tareas gira en torno a la televisión, y al conocimiento de los procesos de producción y programación, que servirán de base para el posterior análisis crítico y la creación de un programa a través de la televisión online.

5. La importancia de la imagen (publicidad, cine, presentaciones)

En este bloque, a partir del hilo conductor de la imagen, se trabajará tanto la publicidad con su uso para persuadir, convencer, impactar…, como el cine que utiliza las imágenes para contar una historia, narrar unos hechos, expresarse, o potenciar la dimensión estética. Asimismo, se abordarán aspectos de estos medios relacionados con las tecnologías, del mismo modo que la elaboración de buenas presentaciones multimedia.

6. Internet (convergencia de medios)

El último bloque, en el que conoceremos las características del «metamedio» Internet, servirá también para hacer un repaso de lo que se ha trabajado a través de los bloques anteriores.

Las tareas se orientan a descubrir con los alumnos/as las posibilidades de los medios de comunicación y las tecnologías a fin de desarrollar la competencia mediática a través del conocimiento, la comprensión y la adquisición de una serie de habilidades y actitudes relacionadas con el análisis crítico y la expresión. Se pretende que los chicos/as observen, piensen y reflexionen acerca de su relación como usuarios con los diversos medios y tecnologías, cómo se aproximan a estos y cómo se pueden expresar de una manera efectiva mediante ellos. La finalidad es que sean más conscientes y competentes en el uso de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación.

Para ello se potenciarán estrategias y destrezas encaminadas a conocer las características del lenguaje periodístico y poder utilizarlo, no dejarse manipular por los mensajes de los medios, realizar búsquedas efectivas, escribir en la red, leer y expresarse con imágenes, etc.

Se fomentará el trabajo colaborativo a través de los entornos virtuales, la reflexión individual, la investigación y demás procedimientos que ayuden a favorecer la competencia mediática. En este sentido se procurará un aprendizaje significativo que parta de lo que los alumnos/as saben sobre medios de comunicación y tecnologías y les haga avanzar en su formación y enriquecimiento personal en relación a la sociedad en la que viven.

La estructura metodológica de los bloques responde al siguiente esquema:

ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE LOS BLOQUES	
Presentación	Cada bloque incorpora una breve presentación que introduce los temas que se van a trabajar con las distintas tareas así como actividades para captar el interés de los alumnos/as
Competencias y objetivos	Se introducen las competencias y los objetivos que se pretenden alcanzar en el bloque. Es importante que los alumnos, ya con un grado de madurez considerable, conozcan dónde queremos llegar y se sientan también parte del proceso.
Ideas previas	Teorías del aprendizaje basadas en el constructivismo, insisten en la importancia de comenzar por lo que el alumno ya conoce, dado que es a partir de unos esquemas previos que las personas construyen sus aprendizajes. Además este apartado tiene una especial relevancia en nuestra propuesta debido a que la mayor parte de los alumnos están diariamente en contacto con los medios y las tecnologías, y las ideas que estos tienen sobre lo que ven, oyen o leen, es una parte ineludible de este programa.
Contenidos	Estos contenidos van a servir como organizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje y van a incidir en las finalidades de le Educación Secundaria: los objetivos y las competencias básicas. Este programa va a abordar tanto saberes teóricos, contenidos conceptuales, como habilidades y actitudes, aunque debido a la finalidad del mismo, desarrollar la competencia mediática, se tienda a priorizar los contenidos procedimentales y actitudinales.
Mapa conceptual	Incluir un esquema con los conceptos clave del tema puede servir como referente simplificado de las ideas que se van a ver en el bloque y al que recurrir en la medida en que se vaya avanzando.
Tareas	Las tareas que vamos a realizar tienen una serie de características que las hacen apropiadas para la adquisición de competencias como son: unos contenidos previos necesarios para la resolución de la tarea, un contexto real donde se vaya a desarrollar la competencia y una serie de recursos. Con lo que vamos a proponer tareas que desarrollen distintos tipos de aprendizajes como los basados en problemas, los estudios de casos o métodos de proyectos, entre otros.
Refuerzo	En este apartado se establecerán estrategias que incidan sobre aspectos relevantes para conseguir los objetivos mínimos que no se han alcanzado.
Ampliación	Se proponen de actividades o tareas planteadas para completar el proceso de aprendizaje una vez que se han logrado las metas con el objeto de incidir en dimensiones más

	específicas, globalizadoras o interdisciplinares.
Autoevaluación	En todos los bloques se incluyen actividades de autoevaluación que recogen principalmente la reflexión por parte de los alumnos/as sobre la metodología, las tareas, los recursos empleados... Esto se hará de manera individual como valoración personal y de forma grupal a través de la discusión en los foros dedicados a dicha finalidad.
Blog	La realización de un blog por parte de los alumnos/as va a servir para que adquieran destrezas de síntesis, reelaboración y para que sistematicen lo aprendido. En él no solo incluirán los contenidos sino que lo pueden completar con reflexiones personales, ideas, propuestas, comentarios...

Tabla 78. Estructura metodológica de los bloques.

1.1.2. Competencias

Aunque el programa didáctico que presentamos tenga la finalidad de desarrollar la competencia mediática de los alumnos/as, no es esta la única a la que atiende a través de las distintas unidades.

Competencia en comunicación lingüística

«Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta».

Es evidente la estrecha relación que existe entre esta competencia y la atención a los medios de comunicación social y las tecnologías. Las habilidades relacionadas con la comunicación lingüística serán un aspecto destacado en las distintas tareas que se van a llevar a cabo en la propuesta didáctica, tanto las relacionadas con lo oral como con lo escrito.

Tratamiento de la información y competencia digital

«Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse».

Tal como hemos definido en la fundamentación de este trabajo, el concepto de competencia mediática hemos sistematizado en nuestra investigación, conlleva, además, los conocimientos, habilidades y actitudes que intervienen en el desarrollo de

la competencia digital. De ahí que sea sobrada la contribución que desde este programa didáctico se hace a dicha competencia, desde todas las unidades.

Competencia social y ciudadana

«Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas».

Partimos de la consideración de que el desarrollo de la competencia mediática tiene una sensible influencia en la competencia social y ciudadana, pues en definitiva, los medios de comunicación y las tecnologías hoy requieren de una participación activa y del ejercicio de una ciudadanía digital en la formación de receptores activos y responsables que actúen tanto en el ámbito privado como en el social para la construcción de una sociedad más democrática.

Competencia cultural y artística

«Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos».

Conceptos como la libertad de expresión, la valoración crítica o la expresión a través de los distintos lenguajes artísticos, son de especial importancia en la alfabetización mediática. Además si nos centramos en medios como la publicidad o el cine, manifestaciones artísticas, resulta imprescindible el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la misma. De este modo, se van a desarrollar a través de las diversas tareas destrezas como el aprecio y disfrute del arte, el empleo de recursos de expresión artística, así como una actitud abierta y crítica hacia las manifestaciones artísticas.

Competencia para aprender a aprender

«Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades».

Los medios de comunicación e Internet, son las principales fuentes de información de hoy en día. El desarrollo de las destrezas para el acceso, búsqueda, discriminación y trasformación de la información en conocimiento, resulta imprescindible a la hora de realizar un aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. De ahí que la mejora de la alfabetización mediática esté tan sensiblemente relacionada con esta competencia.

Autonomía e iniciativa personal

«Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas (...) Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales...»

Nuestra propuesta al plantear estrategias didácticas centradas en el alumnado como el aprendizaje basado en problemas, métodos por proyectos, etc. van a potenciar las habilidades necesarias para el desarrollo de esta competencia como trasformar las ideas en acciones, buscar soluciones, desarrollar la responsabilidad, la capacidad de elegir, conocer las fases de un proyecto, planificar, tomar decisiones, evaluar lo hecho... así como las habilidades sociales para relacionarse, colaborar y trabajar en equipo.

1.1.3. Objetivos

Objetivos generales

- Desarrollar la competencia mediática de los alumnos/as de forma que sean capaces de conocer, interpretar, valorar críticamente y expresarse a través de los diferentes medios de comunicación y las tecnologías.

UNIDADES	OBJETIVOS
1. Los medios de comunicación y las tecnologías	• Reflexionar sobre la importancia de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual. • Reflexionar sobre las funciones sociales de los medios de comunicación. • Conocer las características diferenciadoras de los distintos medios de comunicación. • Ser capaces de realizar búsquedas efectivas en la Red a partir de la definición y selección de tópicos. • Analizar y evaluar la información hallada en Internet atendiendo a la fiabilidad y a las finalidades perseguidas. • Conocer y utilizar algún editor de los disponibles en la Red. • Conocer las características de gestión y escritura de un blog y crear uno. • Conocer las características de las redes sociales y participar en la red social creada para el programa didáctico.

2. La prensa	• Conocer la evolución que ha tenido la prensa hasta nuestros días. • Diferenciar la prensa escrita tradicional de la prensa digital. • Conocer y utilizar el lenguaje periodístico para la expresión de informaciones e ideas. • Reconocer y diferenciar la opinión de la información. • Reflexionar sobre la objetividad de la información a partir del análisis de diversos periódicos. • Valorar la importancia de contrastar las noticias en diversos medios.
3. La radio	• Investigar sobre la radio como medio de comunicación. • Analizar la importancia de los distintos códigos sonoros de que se vale el medio radiofónico. • Conocer los podcast como aportación de lo digital a la radio tradicional. • Experimentar con el lenguaje radiofónico a través de la creación de un podcast. • Reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de la radio frente a otros medios de comunicación.
4. La televisión	• Conocer las características fundamentales del lenguaje audiovisual. • Investigar sobre los procesos de producción y programación en televisión. • Buscar información sobre la política e industria mediática. • Analizar las características de la estructura y el funcionamiento de la televisión. • Reflexionar sobre los contenidos televisivos y los valores que trasmiten. • Descubrir por qué gustan unos programas y no otros. • Valorar críticamente la ética de algunos programas. • Reflexionar sobre la influencia e impacto que el discurso televisivo provoca. • Crear un programa de televisión y retrasmitirlo a través de la televisión online.
5. La importancia de la imagen (publicidad, cine, presentaciones)	• Reconocer la importancia de los elementos visuales para informar/seducir/expresar. • Tener una actitud crítica frente al consumo irracional que puede provocar la publicidad. • Analizar anuncios publicitarios atendiendo a las características particulares de su lenguaje. • Reflexionar sobre la atención que la publicidad y demás medios dan a las emociones y el poder que puede ejercer la razón en esto. • Conocer las características diferenciales del cine como medio de comunicación. • Investigar sobre el léxico cinematográfico y el lenguaje de la imagen.

	• Ser capaz de escribir un guión cinematográfico (guión literario y guión técnico) • Conocer y manejar distintas herramientas para elaborar presentaciones multimedia. • Analizar presentaciones multimedia para establecer los rasgos que distinguen las "buenas" de las que no lo son. • Crear una presentación poniendo en práctica todo lo que se ha visto a lo largo de las tareas.
6. Internet	• Debatir sobre la importancia que ha tenido el fenómeno Internet en nuestra sociedad en general y en nuestras vidas en particular. • Reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de la incorporación de los medios a lo digital. • Ser capaz de valorar un sitio web desde la perspectiva del respeto a la privacidad. • Ser responsable en el ejercicio de la ciudadanía digital.

Tabla 79. Objetivos didácticos del programa.

1.1.4. Contenidos

Secuenciación de contenidos

Los medios de comunicación y las TIC. Clasificación y características.
Los géneros periodísticos. El periódico y la prensa digital.
El lenguaje radiofónico. La radio y los podcast.
La televisión. Programación, políticas y lenguaje audiovisual.
La imagen. Publicidad, cine y presentaciones multimedia.
Internet.

Tabla 80. Contenidos conceptuales.

Los medios de comunicación y las tecnologías

- Diferenciación y caracterización de los distintos medios de comunicación de masas y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Búsqueda de información a través de la Red mediante la definición de tópicos.
- Análisis y evaluación de la información hallada en Internet atendiendo a la fiabilidad y a las finalidades perseguidas.
- Uso de editores de textos disponibles en la Red.
- Creación de un blog que vaya recogiendo los aprendizajes, ideas, aportaciones… sobre los temas estudiados.
- Participación y colaboración a través de la red social creada para el programa didáctico.

La prensa

- Conocimiento y uso del lenguaje periodístico para la expresión de informaciones e ideas.
- Diferenciación de la prensa escrita tradicional y la prensa digital.
- Reconocimiento de los distintos géneros periodísticos.

La radio

- Búsqueda e indagación sobre la radio como medio de comunicación
- Análisis de los distintos códigos sonoros y su valoración dentro del medio radiofónico.
- Experimentación con el lenguaje radiofónico a través de la creación de un podcast.

La televisión

- Investigación de los procesos de producción y programación en televisión.
- Búsqueda de información sobre la política e industria mediática.
- Visionado y análisis de diferentes programas de televisión.
- Análisis de las características de la estructura y el funcionamiento de la televisión.
- Debate sobre por qué gustan unos programas y no otros.
- Creación de un programa de televisión y retrasmisión en directo a través de la televisión online.

La imagen. Publicidad, cine y presentaciones

- Análisis de anuncios publicitarios atendiendo a las características particulares de su lenguaje.
- Confrontación de opiniones sobre el valor de las emociones en la publicidad y en los demás medios.
- Investigación y experimentación con el léxico cinematográfico y el lenguaje de la imagen.
- Escritura de un guión cinematográfico y grabación de un corto utilizando los medios tecnológicos a su alcance.
- Observación y uso de distintas herramientas para la elaboración de presentaciones multimedia.
- Análisis de presentaciones multimedia y establecimiento de los rasgos principales para un uso eficaz.
- Creación de una presentación multimedia poniendo en práctica todo lo aprendido.

Internet

- Debate sobre la importancia que ha tenido el fenómeno Internet en la sociedad y en la vida cotidiana de las personas.
- Reflexión e indagación sobre las ventajas e inconvenientes de la incorporación de los medios a lo digital.

Tabla 81. Contenidos procedimentales.

- Sensibilidad hacia los mecanismos expresivos de los distintos medios de comunicación.

- Actitud crítica ante el caudal informativo recibido por diferentes medios y canales.
- Valoración de las posibilidades que ofrecen las tecnologías para la creación, comunicación y difusión de la información.
- Rigor en todas las fases de la actividad productiva.
- Valoración de la ética de algunos programas.
- Aprecio del valor estético de la imagen en los diferentes medios.
- Valoración de un sitio web antes de facilitar detalles personales.
- Responsabilidad en el ejercicio de la ciudadanía digital.

Tabla 82. Contenidos actitudinales.

1.1.5. Orientaciones metodológicas para la aplicación del programa

Motivadora. Uno se los aspectos más importantes en la educación para una sociedad de la información es la de conseguir alumnos motivados para aprender. Partir de los intereses de los chicos/as para conseguir que se involucren en el proceso educativo. Los medios de comunicación y las tecnologías tienen una gran influencia en la sociedad y en sus vidas. Por lo tanto, tenemos la ventaja de partir de un centro de interés de fuerte impacto que habrá de mantenerse utilizando estrategias de presentación organizadas y atractivas, objetivos definidos con claridad, actividades que se ajusten a las posibilidades reales del alumnado…

Flexible. El programa didáctico se plantea de manera abierta y flexible, para atender a los intereses personales de los alumnos/as. El hecho de que se presente en un portal formativo en la Red, facilita la libertad de decisión de los alumnos/as.

Contextualizada. Como demanda la educación por competencias, los aprendizaje deben estar contextualizados, conectados a los contextos que se van a encontrar los alumnos/as en la sociedad. Así, al mismo tiempo que aprenden que el aprendizaje forma parte de la vida, desarrollan su interés por la asignatura.

Funcional. El programa didáctico pretende dar a los alumnos/as unas pautas de comprensión en el marco del mundo actual. De ahí que las tareas sean planteadas con significado y función para la vida real, cotidiana, de los alumnos/as.

Activa. Frente a los modelos tradicionales de aprendizaje por recepción, que lo que generan son personas pasivas ante los mensajes que trasmiten los medios y las tecnologías. Nuestro programa se orienta hacia la participación activa de los alumnos, a formar personas críticas y reflexivas ante las emisiones mediáticas conscientes de que

Participativa y colaborativa. La participación y la colaboración son las piedras angulares de este programa que busca fomentar una educación personalizada que potencie el desarrollo de cada individuo a partir de un aprendizaje social. Entendemos

que cualquier aprendizaje es más interesante y enriquecedor si se realiza colaborativamente, además de generar mejores resultados y crear menos ansiedad en los alumnos/as.

Indagadora e investigadora. Las estrategias didácticas centradas en el alumnado que incorporamos en nuestro programa requieren de capacidades de indagación e investigación para la resolución de los problemas presentados en las diversas tareas.

Crítica. Promovemos una metodología crítica de cara tanto a los mensajes que trasmiten los medios como ante la selección de la información de que disponen los alumnos/as.

Creativa. El motor de esta sociedad de servicios y de información son las ideas y la creatividad. De ahí que nuestro programa preste también una especial atención al desarrollo de habilidades creativas, porque nuestros alumnos/as se van a encontrar con nuevos retos que requieren nuevas soluciones y que van a depender de lo creativa y diferente que sea la gente.

En definitiva, nuestra programación parte de las ideas y conocimientos previos que tienen los alumnos/as desarrolla un proceso didáctico de iniciación y consolidación de la competencia mediática basado en la participación y en la colaboración a través de aprendizajes activos, indagadores, investigadores y funcionales desde un enfoque crítico y creativo del proceso de enseñanza-aprendizaje en general y de la competencia mediática, en particular.

1.1.6. Criterios de evaluación del programa didáctico

UNIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Los medios de comunicación y las tecnologías	• Muestra una actitud crítica frente a la importancia de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual. • Capacidad de análisis de las funciones sociales de los medios de comunicación. • Conoce las características diferenciadoras de los distintos medios de comunicación • Es capaz de realizar búsquedas efectivas en la red a partir de la definición y selección de tópicos • Evalúa la información hallada en Internet atendiendo a la fiabilidad y a las finalidades perseguidas. • Conoce y utiliza algún editor de los disponibles en la red. • Conoce las características de gestión y escritura de un blog y crear uno. • Conoce las características de las redes sociales y parti-

	cipar en la red social creada para el programa didáctico.
2. La prensa	• Conoce la evolución que ha tenido la prensa hasta nuestros días. • Es capaz de diferenciar la prensa escrita tradicional de la prensa digital. • Muestra un adecuado dominio del lenguaje periodístico para la expresión de informaciones e ideas. • Reconoce y diferencia la opinión de la información • Demuestra actitud crítica y valora la información procedente de la prensa, contrastándola con la de diferentes medios.
3. La radio	• Realiza investigaciones sobre la radio como medio de comunicación. • Analiza la importancia de los distintos códigos sonoros de que se vale el medio radiofónico. • Conoce los podcast como aportación de lo digital a la radio tradicional. • Se comunica mediante el lenguaje radiofónico a través de la creación de un podcast. • Valora las ventajas e inconvenientes de la radio frente a otros medios de comunicación.
4. La televisión	• Conoce las características fundamentales del lenguaje audiovisual. • Realiza investigaciones sobre los procesos de producción y programación en televisión. • Es capaz de realizar búsquedas efectivas de información sobre la política e industria mediática. • Analiza las características de la estructura y el funcionamiento de la televisión. • Valora los contenidos televisivos y los valores que trasmiten. • Analiza por qué gustan unos programas y no otros • Valora críticamente la ética de algunos programas. • Muestra una actitud crítica sobre la influencia e impacto que el discurso televisivo causa en nuestras vidas. • Es capaz de crear un programa de televisión y retrasmitirlo a través de la televisión online.
5. La importancia de la imagen (publicidad, cine, presentaciones)	• Reconoce la importancia de los elementos visuales para informar/seducir/expresar. • Tiene una actitud crítica frente al consumo irracional que puede provocar la publicidad. • Analiza anuncios publicitarios atendiendo a las características particulares de su lenguaje. • Valora la atención que la publicidad y demás medios dan a las emociones y el poder que puede ejercer la razón en esto. • Conoce las características diferenciales del cine como medio de comunicación.

	• Realiza adecuadamente investigaciones sobre el léxico cinematográfico y el lenguaje de la imagen. • Es capaz de escribir un guión cinematográfico (guión literario y guión técnico) adaptándose a las características propias del lenguaje audiovisual. • Conoce y maneja distintas herramientas para elaborar presentaciones multimedia. • Distinguen los rasgos de las "buenas" presentaciones de las que no lo son.
6. Internet	• Reflexiona y discute correctamente sobre la importancia que ha tenido el fenómeno Internet en nuestra sociedad en general y en nuestras vidas en particular. • Valora las ventajas e inconvenientes de la incorporación de los medios a lo digital. • Es capaz de valorar un sitio web antes de entrar en detalles personales. • Ejerce la ciudadanía digital de manera responsable.

Tabla 83. Criterios de evaluación.

1. 1. 7. Estructura del portal formativo

El portal formativo para alojar el programa didáctico deberá constar de la siguiente estructura:

- Una guía que recoge los aspectos didácticos del programa: destinatarios, objetivos, metodología y evaluación.
- Un apartado para las tareas dividido en seis bloques: Los medios de comunicación y las tecnologías, la prensa, la radio, la televisión, la imagen (publicidad, cine y presentaciones) e Internet.
- Los recursos necesarios para la resolución de las tareas, así como para ampliar información, que se compone de blogs, webs, vídeos…
- Un espacio para la comunicación sincrónica (chat) y asincrónica (foros) que incorpora también la red social creada para el programa didáctico.
- Y finalmente un apartado con información para las familias.

1.2. Bubuskiskis

Con el término «Bubuskiskis» se hace referencia a unos muñecos o marionetas que han sido los protagonistas de diversos documentos audiovisuales, píldoras o educlips que abordan distintos aspectos de la competencia mediática haciendo uso de los códigos o lenguajes implicados en los medios de comunicación, el visual y el sonoro, principalmente, para poder llegar mejor al público objetivo.

Estas píldoras educativas surgen en el marco del proyecto I+D «La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital» (EDU-2010-21395-C03-03) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, y el trabajo conjunto de investigadores, creadores y técnicos audiovisuales.

La creación de estas píldoras se ha llevado a cabo en dos fases. Una primera fase compuesta por un grupo de seis píldoras que se pueden visionar de manera independiente o como un conjunto ya que entre ellas hay una línea argumentativa. Y una segunda fase que constó de dos píldoras más con los mismos protagonistas pero con historias diferentes y cerradas. En estos documentos se abordan problemas mediáticos como la adecuación de los productos audiovisuales a unos mínimos criterios formales y de calidad; la influencia de los distintos códigos en la percepción del mensaje; el conocimiento de las tecnologías presentes en los medios; la capacidad de los medios para influir en las emociones de los receptores; los valores que transmiten los mensajes; los procesos de producción; y la comunicación mediada por las tecnologías. Los personajes representan a chicos/as que se enfrentan a los requerimientos de los medios de comunicación en el mundo actual. Sin embargo, estos vídeos no quedan solo en el conflicto y resolución de estos problemas por parte de los personajes, sino que incluye una especie de moraleja que recoge de manera explícita las enseñanzas de estos documentos audiovisuales.

1.2.1. Guías

Cada una de las píldoras audiovisuales va acompañada de una guía didáctica (anexo V) que facilita su aplicación educativa. Estas guías constan de las siguientes partes:

1. Sinopsis de la píldora
2. Contenido principal que se aborda y aspectos secundarios pertenecientes a otras dimensiones anejas.
3. Objetivos que se van a trabajar con las distintas actividades
4. Actividades didácticas divididas en cuatro bloques:
    i. Aquellas actividades que se van a realizar antes del visionado como lluvias de ideas, búsquedas de información... para contextualizar y activar los conocimientos previos.
    ii. Visionado de la píldora donde se solucionaran los problemas de comprensión y las dudas surgidas durante la visualización.
    iii. Actividades posteriores al visionado donde se trabajarán los contenidos relacionados con la competencia mediática de manera atractiva.

iv. Actividades de evaluación y autoevaluación de los aprendizajes adquiridos.

5. Actividades sobre otros contenidos relacionados.

La elaboración de las guías fue un aporte educativo interesante para poder incidir de manera más explícita en determinados contenidos, a la vez que se combinaba con actividades de reflexión y de creación de otros productos con la participación del alumnado.

1.2.2. MOOC

Con las píldoras audiovisuales de los Bubuskiskis se diseñó también un MOOC (*Masive Open Online Cours*), alojado actualmente en el entorno Moodle, que pretende, combinando estos clips con la herramienta ViYou, desarrollar la competencia mediática de los participantes a través de 8 módulos donde se realizará una panorámica de los distintos aspectos involucrados en dicha competencia.

Las competencias generales que se desarrollan, relacionadas tanto con el este curso específico así como las derivadas del MOOC, serían las siguientes:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Conocimiento y gestión informática
- Trabajo en equipo
- Razonamiento crítico
- Habilidades de relación mediada por la tecnología
- Aprendizaje autónomo
- Creatividad
- Iniciativa y espíritu emprendedor

Las competencias específicas son todas aquellas vinculadas con el desarrollo de la competencia mediática:

- Capacidad para valorar y analizar los mensajes desde el punto de vista estético
- Capacidad para analizar y expresarse a través de los distintos códigos mediáticos.
- Valorar críticamente los mensajes vertidos por los distintos medios y la ideología subyacente.
- Conocimiento de los mecanismos de producción y difusión de los mensajes.
- Creación de mensajes mediáticos haciendo uso de los distintos lenguajes y herramientas de producción y difusión.

Como objetivo general tendríamos: «Desarrollar un nivel de competencia mediática que permita un análisis crítico de los medios de comunicación así como la creación de mensajes mediáticos adecuados los distintos contextos y destinatarios». Que se especificaría en los siguientes:

Módulo 0. Conocer el funcionamiento y los distintos aspectos del curso que conlleven un seguimiento adecuado.

Módulo 1. Conocer qué es la competencia mediática, su importancia y los aspectos implicados en esta.

Módulo 2. Analizar y valorar los aspectos estéticos para la configuración de los mensajes de los medios.

Módulo 3. Conocer los distintos códigos implicados en los mensajes mediáticos así como ser capaces de combinarlos para la creación de otros mensajes.

Módulo 4. Analizar y evaluar críticamente los mensajes audiovisuales atendiendo a los valores e ideologías que transmiten.

Módulo 5. Conocer los aspectos involucrados en la producción y difusión de mensajes.

Módulo 6. Conocer las herramientas que intervienen en la comunicación digital y ser capaz de usarlas.

Módulo 7. Ser capaz de reconocerse como audiencia activa y valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción de los mensajes audiovisuales.

El curso se estructura en 7 módulos que contienen los distintos contenidos:

CONTENIDOS Y ESTRUCTURA DEL CURSO
Módulo 0. (Primera semana). Presentación y bienvenida
Se presentará el curso y su funcionamiento para el correcto seguimiento del mismo.
Módulo 1. La competencia mediática
Conoceremos el concepto de competencia mediática y su importancia. Ver, participar e interaccionar: Vídeo1 *La aventura del saber*. Vídeo2 *Promo.* Leer: Artículos sobre competencia mediática.
Módulo 2. Estética
Abordaremos los aspectos estéticos y su importancia en la configuración de los mensajes mediáticos. Ver, participar e interaccionar: Vídeo 1. *Bubuskiski. Estética.*
Módulo 3. Lenguaje

Conoceremos los distintos códigos que intervienen en los medios de comunicación y el valor de estos en la configuración de los mensajes. Ver, participar e interaccionar: Vídeo 2. *Bubuskiski. Lenguaje.*
Modulo 4. Ideología y valores
Reconoceremos valores que subyacen en los mensajes mediáticos y su influencia en el público. Ver, participar e interaccionar: Vídeo 3. *Bubuskiski. Ideología y valores.*
Módulo 5. Producción y difusión
Identificaremos las distintas fases de producción y reflexionaremos sobre los aspectos relacionados con la difusión de mensajes audiovisuales. Ver, participar e interaccionar: Vídeo 4. *Bubuskiski. Producción y difusión.*
Módulo 6. Tecnología
Conoceremos los distintos tipos de tecnología comunicativa y las diferencias y contextos de uso de cada una de ellas. Ver, participar e interaccionar: Vídeo 5. *Bubuskiski. Tecnología.*
Módulo 7. Recepción e interacción
Reconoceremos los elementos emotivos, racionales y contextuales, así como su influencia en la recepción. Ver, participar e interaccionar: Vídeo 6. *Bubuskiski. Recepción e interacción.*

Tabla 84. Contenidos y estructura del MOOC.

En cuanto a las actividades que incluyen estarían de carácter obligatorio:

- Actividades relacionadas con los distintos vídeos. Cada módulo constará de una serie de tareas que dependerán del visionado de los vídeos y se llevarán a cabo a partir de estos como casos particulares.
- Proyecto final. Una vez se han realizado todos los módulos y se han adquiridos las destrezas oportunas se llevará a cabo un proyecto final que consistirá en la elaboración de microvídeos relacionados con la competencia mediática destinados a un público concreto.

De carácter optativo:

- Además de las actividades obligatorias comentadas, se podrá llevar a cabo un diario de aprendizaje que aborde todos los aspectos didácticos relacionados con el curso así como las valoraciones personales de cada uno.

Y entre las herramientas que se utilizan en el curso destacan:

- ViYou. Esta herramienta es una de las novedades que incorpora el curso y consiste en un método Online de aprendizaje basado en contenidos semánticamente enriquecidos.
- Foros. Los foros estarán estructurados y divididos por módulos. De esta manera, que si tu duda o consulta versa sobre el módulo 1, tendrás que dirigirte y escribir en ese hilo del foro.
- Calendario. Habrá que tener en cuenta esta herramienta desde el comienzo para conocer las fechas importantes y los plazos del curso.

Para superar el curso tendrá que haber realizado el 75% de las actividades relacionadas con los vídeos así como presentar un proyecto final acorde con los conocimientos adquiridos en el curso.

En el anexo VI se adjunta la guía correspondiente.

1.2.3. Experimentación

En noviembre de 2014 se realizó una pequeña experimentación con los Bubuskiski a través de un taller. El Taller Bubuskiski: herramientas para trabajar los medios de comunicación surge en el marco del proyecto de investigación sobre alfabetización mediática y ante el interés de colaboración del Ayuntamiento de Huelva, como acción para formar a docentes en la utilización de herramientas audiovisuales que fomenten la competencia mediática.

El hecho de que la vida cotidiana de las personas se desarrolle en un entorno cada vez más mediatizado, hace necesaria una alfabetización digital que atienda a la formación en los medios. El taller Bubuskiski, nace de esa necesidad de educar a los niños en la recepción crítica y la expresión a través de los distintos lenguajes que forman la comunicación mediática, para que lleguen a ser ciudadanos mediáticamente competentes. Por tanto, se pone el foco especialmente en los padres, docentes y demás agentes educativos como principal instrumento en la educación de los más jóvenes, intentando dotarlos de herramientas lúdicas, cercanas a los intereses de los niños y que cumplan ese doble objetivo de enseñar divirtiendo.

El objetivo general que se planteó con el taller fue conseguir que, al finalizar el mismo, los alumnos/as hayan adquirido técnicas y habilidades necesarias para desarrollar la competencia mediática en un entorno educativo. Este objetivo se concretó en otros más específicos:

- Adquirir una visión general de la Competencia Mediática y sus aspectos clave.
- Valorar la importancia de la Competencia Mediática en la sociedad actual.

- Comprender los mensajes transmitidos por medios audiovisuales.
- Participar activamente en la generación de propuestas didácticas.
- Trabajar de manera colaborativa.
- Ser capaz de realizar una planificación didáctica que desarrolle la competencia didáctica en un destinatario concreto.

Este taller se realizó en el Edificio La Gota de Leche, Paseo de la independencia, 47, 21002, Huelva; los martes 14 y 21 de octubre de 2014 en horario de 17:30 a 20:30. Los espacios y recursos con los que se contó fueron: un AULA de 40 metro cuadrados, sillas de paleta, pizarra, ordenador, proyector y altavoces.

La metodología desarrollada en el taller ha sido participativa y abierta, pretendiendo crear un foro para el debate y la reflexión. Se ha fomentado el aprendizaje colaborativo entre iguales estableciendo una interacción entre los estudiantes y entre estos y el objeto de aprendizaje que permita obtener los resultados esperados: la familiarización con algunas herramientas para el desarrollo de la competencia mediática y su uso en determinados contextos.

La temporalización que se realizó fue la siguiente:

HORAS	MARTES 14	MARTES 21
17:30-18:30	Presentación del taller Bubuskiski	Recordatorio de los contenidos trabajados el martes 14. Visionado de tres píldoras: Bubuskiski: tecnología, Bubuskiski: producción y difusión, Bubuskiski: procesos de interacción.
18:30 – 19:30	Debate sobre el concepto de competencia mediática. Visionado y explicación de dos píldoras educativas: Bubuskiski: estética y Bubuskiski: Lenguaje	Trabajo en equipo
19:30 – 20:30	Visionado y explicación de una píldora: Bubuskiski: ideología y valores Conclusiones de la primera sesión	Puesta en común y conclusiones del taller.

Tabla 85. Temporalización del taller.

A partir de las entrevistas con los participantes y del input recibido llegamos a las siguientes conclusiones:

En general, el contenido del taller ha sido adecuado, teniendo especial aceptación las distintas propuestas educativas que se han comentado relacionadas con las píldoras proyectadas. No obstante, la diversidad de participantes respecto a sus conocimientos y expectativas, si por una parte ha enriquecido el taller y los contenidos

programados, por otra ha generado que tuviéramos que adaptarnos a la formación e intereses específicos de cada uno de ellos.

Se ha valorado muy positivamente el trabajo colaborativo y las aportaciones que se han generado en el debate final.

Las instalaciones han resultado adecuadas aunque habría mejorado la realización del taller si el aula hubiese dispuesto de aire acondicionado.

Por último, resaltar la brevedad del taller que ha supuesto tener que modificar la dinámica porque no había tiempo para plantear actividades más prácticas.

Para más información sobre el taller se adjunta la memoria en el anexo VII.

IV. Conclusiones

1. Conclusiones

Claudite iam rivos,pueri,sat prata biberunt
(Publio Virgilio Marón)

El trabajo de investigación que se ha presentado pretendía, una vez revisada la bibliografía existente para fundamentar y sistematizar las ideas y planteamientos en torno a la competencia mediática, evaluar los niveles competenciales de los adolescentes en el marco de la educación formal, así como determinar las diferencias existentes con otros estadios generacionales y educativos como el profesorado.

El hecho de que la comunicación se haya diversificado de tal manera que ya no se entienda la competencia comunicativa sin los medios y las tecnologías nos llevó a considerar la importancia de que los jóvenes estén alfabetizados mediáticamente para poder incorporarse de manera efectiva en la sociedad actual dominada por las pantallas. Si escuchar, hablar, leer y escribir son los fundamentos de la cultura y la educación, la forma en que se realizan estas destrezas comunicativas ha evolucionado junto con el desarrollo técnico, y necesita, por tanto, una revisión en la manera de adquirirse y enseñarse. Actualmente, la comunicación oral no se lleva a cabo únicamente en presencia compartiendo espacio y tiempo sino que puede estar mediada por la pantalla de un ordenador, del mismo modo, la lectura y escritura borran los límites de la linealidad estableciéndose en hipertextos con rutas infinitas, entre otras muchas características que ofrecen los avances tecnológicos y los textos mediáticos. Estas nuevas dimensiones de la comunicación requieren nuevas habilidades para abordar de manera eficiente las relaciones que se establecen en este espacio mediático.

De este modo, el presente trabajo, inscrito en un momento de desarrollo de los medios de comunicación y las tecnologías imparable, ha pretendido delimitar las habilidades que demandan una atención especial para el desarrollo de la competencia comunicativa y que resultan imprescindible a la hora de abordar una enseñanza sistemática que ahonde en las carencias de los adolescentes. Igualmente, ha determinado en

qué aspectos son menos competentes los profesionales de la enseñanza, hecho de capital importancia debido a que son estos los que van a formar a los jóvenes en dichas dimensiones de lo mediático. Así, su seguridad en la transmisión de contenidos y su destreza son determinantes en la consecución de personas mediáticamente competentes.

Por otro lado, asistimos a un desfase en el entorno educativo en relación con la realidad social. Mientras los jóvenes y, en general, la mayor parte de los ciudadanos, nos hallamos inundados por mensajes procedentes de los medios, nos comunicamos a través de las tecnologías y nos informamos en Internet, los currículos oficiales apenas inciden en algunos aspectos de la competencia mediática, con una inclusión desigual y dispersa, lo que genera personas acríticas y fácilmente manipulables. Por tanto, al trabajo de investigación y análisis sobre la evaluación de la competencia mediática en jóvenes y profesores, se ha añadido el diseño de diferentes propuestas formativas que cubran el hueco que actualmente existe en materia educativa. Si con esto se soluciona la profunda paradoja existente entre la importancia de los medios y su influencia en los adolescentes y la carencia de intervención sistemática en el contexto escolar, uno de los principales motivos de este trabajo habrá alcanzado su sentido.

En definitiva, consideramos que el paraguas de la competencia comunicativa, una de las finalidades principales de la educación obligatoria y pilar básico de la asignatura de Lengua española y Literatura, debe dar cobertura a la «multiplicación de usos lingüísticos, la convergencia e hibridación de códigos verbales y no verbales, los innumerables cauces de acceso y transmisión de la información y las diversas transformaciones de la enunciación lingüística y semiológica» (Pérez-Rodríguez, 2002, p. 710), en suma, a la competencia mediática. De esta forma, la investigación que se ha realizado se aproxima a los niveles de dicha competencia proporcionando indicios para el posterior desarrollo formativo en busca de una educación adecuada a la sociedad actual.

Una vez realizado el análisis de los datos se puede comprobar de qué manera estos nos indicaban la consecución o no de los objetivos planteados al comienzo. En este sentido, se expondrán las conclusiones que se han deducido contrastando cada uno de los objetivos con los resultados de cada fase y de los elementos utilizados en la presente investigación.

Objetivo 1. Conocer el estado actual de la literatura sobre competencia digital y audiovisual, así como su integración o evolución en una conceptualización convergente de la competencia mediática.

Al comienzo de cualquier investigación es importante realizar una revisión de la literatura existente al respecto que fundamente teóricamente y ancle conceptualmente el posterior trabajo. Sin embargo, en este caso concreto, resultaba indispensa-

ble determinar y delimitar la noción de competencia mediática que se maneja actualmente, que representa la base para desarrollar una evaluación en este sentido.

Una primera parte consistió en precisar la influencia de los medios y las pantallas en las nuevas formas de comunicarse de los jóvenes y cómo las características individuales y generales de estos medios resultan indispensables en la valoración de los aspectos más relevantes que se deberían incluir en una caracterización de la competencia mediática con la finalidad de formar personas que sepan comunicarse y manejarse a través de las tecnologías de manera eficaz y eficiente sin padecer los aspectos negativos de estas. De este modo, se hizo una revisión de las tecnologías y medios más utilizados por los adolescentes situándose en los primeros lugares el móvil e Internet, muy presentes en la vida cotidiana de estos, donde convergen por igual beneficios y peligros que se deben tener en cuenta en su educación. Así, a la autonomía y las diversas formas comunicativas e informativas que ofrecen el móvil e Internet, se unen problemas como la adicción, el *ciberbullying* y el *grooming*, entre otros, que requieren de medidas formativas específicas que incidan en los factores de riesgo.

Un segundo momento nos llevó a definir el concepto de competencia como la interrelación de conocimientos, habilidades y actitudes y su adecuación a los distintos contextos, así como delimitar lo mediático en la convergencia de lo digital y audiovisual, realizando una panorámica sobre las investigaciones realizadas en sendos paradigmas, para cerrar con una propuesta de dimensiones e indicadores. Aunque la elección de una terminología concreta implique siempre un carácter estratégico, primando determinados aspectos sobre otros, consideramos imprescindible acotar los límites y establecer unos indicadores concretos para favorecer el trabajo analítico y evaluativo previsto. Con lo cual, siguiendo la estela de los principales organismos e instituciones europeos e internacionales, nos decantamos por el término de competencia mediática que comporta una visión holística y contextualizada de los aprendizajes atendiendo no solo a los avances tecnológicos sino también a los medios de comunicación clásicos. Al mismo tiempo, tras la revisión de diversos estudios, establecimos diez dimensiones de la competencia mediática (Acceso y obtención de información, Lenguaje, Tecnología, Política e industria mediática, Procesos de producción, Recepción y comprensión, Ideología y valores, Participación ciudadana, Creación y Comunicación) distribuidas piramidalmente en tres ámbitos (Conocimiento, Comprensión y Expresión), de manera que aquellas que se sitúan en la base son imprescindibles para alcanzar las que están en la cúspide de la pirámide. Y fijamos los indicadores de las distintas dimensiones que nos sirvieron para elaborar las distintas herramientas de evaluación así como las actividades formativas.

Siguiendo con la revisión literaria, nos pareció relevante averiguar el peso de la competencia mediática en la educación formal, concretamente en la educación secundaria obligatoria, etapa a la que se circunscriben los adolescentes encuestados y

de gran importancia como final de la obligatoriedad, cuya función terminal pretende dotar a los alumnos de las capacidades necesarias para la incorporación efectiva a la sociedad. Asimismo, centramos también nuestro interés en la asignatura de Lengua española y Literatura, dada su finalidad principal: el desarrollo de la competencia comunicativa, y la relación que debe haber con la competencia mediática como señalamos al comienzo de estas conclusiones. Para finalizar con la competencia mediática en la formación del profesorado que hay que señalar como aspecto fundamental en la educación de los jóvenes. De este modo, comprobamos que se realiza un tratamiento desigual dentro de los objetivos y contenidos de las distintas áreas. Así se observa que las dimensiones de la competencia mediática se trabajan como objeto de conocimiento y formas de expresión en algunas áreas y como meros instrumentos en otras, quedando desatendidos aspectos como la atención a la emoción, a la influencia de los medios y la participación ciudadana, tan importantes para la incorporación efectiva de los jóvenes en la sociedad actual.

En último lugar, y con vistas al diseño de propuestas formativas en competencia mediática, nos interesamos por su enseñanza y aprendizaje. Resulta imprescindible, en este sentido, acercarse a las nuevas formas educativas, a los actuales roles de profesores y estudiantes que responden a una nueva manera de aprehender el mundo. Así, consideramos determinante el paso del profesor tradicional, del lector, al de guía o facilitador de los aprendizajes ejerciendo la función de mediador entre la información, los conocimientos y su adquisición por parte de los estudiantes, en un entorno de colaboración, de apertura, que fomente la reflexión, la actitud crítica y los procesos sobre los contenidos teóricos. En cuanto a los enfoques educativos, atendiendo no solo a lo cambiante de los últimos tiempos sino a las características de los discentes, abordamos tres aspectos necesarios para la educación mediática: 1) el aprendizaje de las competencias y su utilización de metodologías activas y estrategias centradas en los alumnos como son: el aprendizaje colaborativo, el trabajo por proyectos, los estudios de caso y el aprendizaje basado en problemas, que nos ofrecen alternativas a los métodos tradicionales poniendo el foco y estimulando a los aprendices; 2) la concepción de las inteligencias como un conjunto de inteligencias múltiples y semi-independientes. Debiendo atender, por tanto, a las distintas formas en las que las personas aprenden, enfocando el contenido desde diversos ángulos y haciendo uso de los distintos lenguajes; y 3) las aportaciones de la neurociencia y la competencia emocional, imprescindible para el desarrollo de la competencia mediática si tenemos en cuenta la atención de los medios a los sentimientos, a lo emocional sobre lo racional.

Por lo tanto, con este conocimiento del estado actual de la literatura y la delimitación y concreción de lo que hoy denominamos competencia mediática damos por cumplido el primer objetivo que nos marcamos al comienzo de la investigación.

Objetivo 2. Diseñar los instrumentos de investigación en base a unos indicadores previos.

Una vez se hubo revisado la literatura y se definieron unos indicadores de la competencia mediática, se procedió al diseño de los instrumentos para la recogida de los datos.

Se optó por el cuestionario como herramienta principal para llegar a un gran número de personas, poder establecer relaciones entre las respuestas recogidas y determinar de manera cuantitativa el nivel de competencia mediática de las personas encuestadas. Para el profesorado se seleccionó un cuestionario elaborado en el marco de una investigación pareja sobre el grado de competencia mediática en el entorno de educación formal adaptando sus criterios a las dimensiones establecidas en esta investigación, de ahí que haya alguna dimensión solo evaluable mediante una pregunta, algo que se intentó solventar con las posteriores entrevistas. Sin embargo, el cuestionario de adolescentes se diseñó íntegramente en el marco de este trabajo y siguiendo los indicadores fijados para la competencia mediática. El cuestionario resultó ser bastante largo, con 42 preguntas, debido a que era mucha la información que se pretendía recoger con dicho instrumento. La encuesta incluyó cuestiones referentes a las distintas dimensiones de la competencia mediática que medían principalmente el conocimiento frente a otras, en menor número, que valoraban las creencias u opiniones siempre intentando contrastarlas con las anteriores. Asimismo, contenía preguntas de identificación que se constituyeron en las variables principales (sexo, edad, formación en comunicación audiovisual y digital, tipo de centro). En cuanto al tipo de preguntas se optó por las cerradas (solo se utilizó una pregunta abierta) ya que se temía que, por las características del público al que se dirigía el cuestionario, se dejasen en blanco las preguntas abiertas, aunque sí se incluyera la opción abierta entre las posibilidades de respuesta para completar la información dada en el caso de que fuese necesario.

La validación del cuestionario de adolescentes se llevó a cabo mediante una consulta a expertos de reconocido prestigio en la temática de estudio. Entre las valoraciones que se hicieron a la herramienta destacó el número de cuestiones que consideraban excesivo y la adecuación al vocabulario de los jóvenes, aunque coincidían en la profundidad y elaboración del instrumento. Posteriormente, se realizó el pilotaje en un grupo experimental que cumplía con las características principales de la muestra final y que nos llevó a redefinir varias preguntas y eliminar otras. Y por último, se determinó la fiabilidad a partir del Alfa de Cronbach de la que se obtuvo un valor aceptable para la investigación que se realizó.

Tras la recogida de los datos mediante los cuestionarios y su posterior procesamiento estadístico, se diseñaron sendas entrevistas que completaran y aportaran mayor rigor a los resultados obtenidos a partir de una triangulación metodológica de carácter secuencial. Con la finalidad de poder establecer una comparativa entre res-

puestas se utilizaron preguntas iguales para profesorado y adolescentes y, a su vez, cuestiones diferentes que respondieran a los rasgos individuales de los entrevistados y solventaran las carencias de los distintos cuestionarios. Esto se llevó a cabo a través de una entrevista semiestructurada con unas cuestiones prefijadas pero con la suficiente flexibilidad para adaptarse a las características propias del proceso.

Tanto el diseño de cuestionarios como el de entrevistas se realizaron tomando los indicadores de la competencia mediática desarrollados como una guía que determinara los aspectos esenciales que debe tener una persona para estar alfabetizado informacional, audiovisual y digitalmente, para ser competente mediáticamente.

Objetivo 3. Determinar los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes iniciales que tiene el alumnado de secundaria y el profesorado sobre los medios audiovisuales y tecnológicos.

Los resultados que aportaron los instrumentos utilizados en la investigación nos llevaron a conocer el nivel de competencia mediática de los jóvenes y los profesores y, de una manera más concreta, a determinar los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes iniciales sobre los medios audiovisuales y digitales.

En este sentido, los adolescentes están faltos de habilidades de búsqueda de información, no planifican, ni realizan las búsquedas en base a unos objetivos o finalidades marcados ni seleccionan de una manera crítica la información encontrada, aunque afirman contrastarla con otras fuentes de información en la mayoría de los casos. Por otro lado, tienen un amplio conocimiento de los conceptos tecnológicos más actuales, aunque carecen de estos si las herramientas están relacionadas con el campo de la educación lo cual refleja la dicotomía que existe entre el uso tecnológico en su tiempo de ocio y su utilización en la escuela. En cuanto al conocimiento y destrezas implicados en el manejo de los lenguajes de la comunicación, se da un contraste entre las creencias de los jóvenes sobre su capacidad de análisis o el conocimiento implícito, inconsciente, y el conocimiento tácito y su habilidad de expresarlo. Sin embargo, los aspectos en los que más carencias tienen los adolescentes son los conocimientos sobre la política y la industria mediática y en los procesos de producción, concretamente, desconocen los organismos e instituciones encargados de proteger sus intereses como audiencia y no son capaces de construir una secuencia visualmente adecuada. Si tenemos en cuenta los aspectos vinculados con la recepción de los mensajes mediáticos, son pocos los que reconocen el papel que tienen las emociones y además se piensan invulnerables ante el poder de los medios de comunicación, de ahí la importancia de atender junto con la competencia mediática o dentro de esta, la competencia emocional. Por otro lado, a su autonomía a la hora de decidir sobre la dieta mediática que consumen se une el hecho de que no poseen capacidad crítica dejándose influenciar por lo que opina la mayoría para seleccionar sus programas favoritos, y en bastantes casos sin control parental. La participación ciudadana es otra de las asignaturas pen-

dientes entre los jóvenes, carecen de conciencia social y a pesar de tener motivos para quejarse de programas de televisión o de la vulnerabilidad de los datos en Internet, la privacidad en las redes sociales, no ejercen en prácticamente ningún caso sus derechos. Finalmente, en relación a las formas de expresión, tanto las habilidades relacionadas con la comunicación como con la manipulación y producción mediática son las que más desarrolladas tienen los adolescentes que ya no entienden la vida sin comunicarla y compartirla con los demás.

Con respecto a los profesores, muestran bastantes destrezas relacionadas con el acceso y la obtención de información y, sobre todo, una alta capacidad crítica y de análisis de la fiabilidad de las informaciones recogidas. Al menos la mitad de los encuestados demuestra tener conocimientos sobre distintas herramientas tecnológicas como agendas electrónicas, GPS o programas de edición (Movie Maker) aunque desconocen en general los instrumentos para el control de los contenidos, de gran importancia en su ámbito de trabajo. En cuanto a las destrezas y habilidades en el manejo de las tecnologías destacan en el uso de presentaciones, procesadores de texto y bancos de imágenes y sonidos como apoyos a su método de enseñanza. La mayoría de los profesores es capaz de identificar los distintos códigos que intervienen en los mensajes de los medios al mismo tiempo que muestran algunas habilidades en la utilización de estos lenguajes y su adecuación para la expresión y la comunicación de informaciones. Si nos detenemos en los conocimientos sobre procesos de producción y política e industria mediática, concluimos que el profesorado sabe que deben existir organismos e instituciones a las que dirigir y herramientas para la protección de los derechos de autor, no obstante, desconocen el principal organismo en materia de medios como es el Consejo audiovisual, así como la finalidad de licencias como *Creative commons*. Por lo tanto, en este sentido, el conocimiento fue parcial y sesgado en creencias. Atendiendo a los aspectos involucrados en la comprensión de los mensajes mediáticos, los profesores, o la mayoría de estos, son capaces de reconocer los aspectos formales, las mínimas exigencias estéticas de los mensajes de los medios, aunque no creen que la identificación con personajes pueda servir para el desarrollo de una competencia emocional. Por otra parte, suelen ser más precavidos a la hora de introducir datos en Internet y son conscientes del derecho que tienen sobre sus fotos e informaciones personales las redes sociales, actitudes relacionadas con la ideología y los valores; sin embargo, y como dijimos al hablar de las herramientas tecnológicas, desconocen el manejo, la utilización de los instrumentos, cómo poder actualizar la privacidad... Su caracterización como inmigrantes, como visitantes de los medios los hacen menos diestros cuando tienen que usar las tecnologías, navegan con más miedo o cautela por la red y no muestran la misma iniciativa que los jóvenes para experimentar con herramientas desconocidas, aspectos que tienen sus pros y contras. Por último, en contra de lo que podía parecer por su relación con los medios, los profesores ejercen una participación segura, responsable y cívica a través de la Red, practicando una ciudadanía

democrática, colaborando con ONGs, participando en protestas y manifestaciones, votando electrónicamente, etc. aunque en otros aspectos expresivos o comunicativos tengan problemas para combinar los distintos códigos o manipulándolos para la creación de productos mediáticos.

De este modo, aunque ambas muestras coinciden en el nivel medio de competencia mediática, los conocimientos, capacidades y actitudes que tienen sobre las distintas dimensiones implicadas en dicha competencia difieren de un público a otro como hemos definido en los párrafos anteriores.

Objetivo 4. Establecer las posibles relaciones entre el nivel de competencia mediática de los adolescentes y el de sus profesores.

Habiendo determinado las dimensiones de la competencia mediática que tienen más desarrollados los adolescentes y los profesores, se estableció la relación entre el nivel de competencia de ambas muestras.

Si bien, como hemos dicho anteriormente, las dos muestras coinciden en que la mayoría de los encuestados se sitúan en el nivel medio de competencia mediática, parece que no existe tal relación entre las habilidades, conocimientos y actitudes que poseen ambos públicos. Mientras los adolescentes tienen más desarrolladas las destrezas tecnológicas y de creación y comunicación a través de medios digitales, los profesores poseen mayores conocimientos sobre políticas, procesos de producción y una más alta actitud crítica y capacidad de recepción y comprensión de los mensajes mediáticos. La formación superior que tienen los profesores les dota de habilidades relacionadas con la discriminación, valoración y validación de informaciones y su conversión en conocimiento; así como una mejor capacidad de recepción y percepción de ideologías vertidas por los medios y conciencia social y crítica. Algo que coincide con las teorías revisadas sobre los nativos e inmigrantes digitales.

Podemos ver, no obstante, una relación en la utilización de los medios de comunicación y las tecnologías en las aulas, el uso que hacen los profesores de estos para apoyar metodologías tradicionales repercute en la aprehensión de estas tecnologías por sus discentes. De este modo, el conocimiento que tienen los adolescentes sobre las herramientas educativas roza lo anecdótico. De hecho, en la mayoría de los casos no hacen uso de los medios de comunicación y las tecnologías en clase o los utilizan exclusivamente para búsqueda de información sin una guía adecuada, si tenemos en cuenta los resultados hallados. En este sentido, solo un 1,2% de los jóvenes encuestados afirmó haber aprendido a utilizar Internet y el móvil con la ayuda de su profesor/a, el resto de casos o bien son autodidactas o se lo han enseñado en casa. La falta de formación, del tiempo necesario para dedicar a esta formación, los rápidos avances tecnológicos y la inseguridad que esto les genera a los profesores influye en su utilización didáctica. A pesar de la dotación tecnológica que planes y programas

institucionales han llevado a cabo en los distintos centros, si los profesores no las utilizan o no lo hacen adecuadamente, sin potenciar sus características propias frente a la de los materiales tradicionales, los jóvenes no tendrán la oportunidad de conocer el uso adecuado, de estar dotados de la competencia para afrontar críticamente los mensajes mediáticos e integrarse eficazmente a este mundo dominado por las pantallas.

A este respecto, tanto profesores como adolescentes coinciden en la importancia de abordar esta educación mediática desde los centros y de manera específica, mediante la práctica, y la tranversalidad para que la educación esté en consonancia con los requerimientos de la sociedad actual y los jóvenes finalicen la educación obligatoria lo suficientemente formados como para tener una incorporación efectiva en la vida y puedan seguir formándose de manera autónoma.

Objetivo 5. Diseñar una propuesta formativa para el desarrollo de la competencia mediática mediante la alfabetización audiovisual y digital.

Una vez determinadas las carencias en competencia mediática que tienen tanto profesores como adolescentes, nos pareció insuficiente detenernos aquí y planteamos una serie de propuestas formativas que desarrollaran los aspectos involucrados en dicha competencia.

En primer lugar, habiendo analizado las necesidades curriculares en materia de educación mediática desarrollamos un programa didáctico que abordara de manera específica los distintos contenidos de la competencia mediática y que pudiera entenderse como una asignatura transversal. Dicho programa constaría de seis bloques de tareas organizados alrededor de 1) Los medios de comunicación y las tecnologías, 2) La prensa, tanto tradicional como digital, 3) La radio, y los cambios que ha sufrido el medio con la digitalización, 4) La televisión, 5) La importancia de la imagen, y 6) Internet y la convergencia de medios. No obstante, todos los bloques poseen la misma estructuración interna que le da coherencia y sentido al programa. Comienzan con una breve presentación que introduce los temas que se van a trabajar, seguidamente se mencionan las competencias y objetivos que se van a alcanzar, se continúa con una serie de cuestiones que pretenden extraer las ideas previas del alumnado, se presentan los contenidos, un mapa conceptual que incluya los conceptos clave, las tareas centradas en el alumnado que se van a realizar para adquirir los competencias, actividades de refuerzo y ampliación, actividades de autoevaluación y reflexión del proceso seguido y, por último, el enriquecimiento del blog con lo aprendido. Todos estos aspectos se inscriben bajo una metodología que va en consonancia con la competencia que se pretende adquirir abordándola de una manera motivadora, flexible, contextualizada, funcional, activa, participativa, investigadora, crítica y creativa. Se ha tratado por tanto de plantear un programa educativo que recoja los distintos conocimientos,

destrezas y actitudes de la competencia mediática de una forma adecuada y con una metodología centrada en los discentes y sus intereses como un complemento formativo necesario a los currículos vigentes.

Dentro de estas propuestas formativas se inscriben también las píldoras educativas «Bubuskiski» que, a través de breves documentos audiovisuales, han abordado diferentes aspectos de la competencia mediática de una manera lúdica y creativa. Se realizaron ocho vídeos donde unos chicos/as que habitan el mundo actual se enfrentan a distintos problemas relacionados con los medios de comunicación y las tecnologías. Cada píldora se cierra con un comentario del profesor *Openbook* que sintetiza la enseñanza recogida en el vídeo. Aunque estos documentos audiovisuales se pueden visionar sin ninguna ayuda puesto que en sí mismos contienen la explicación del contenido, se realizaron también sendas guías didácticas para trabajar más sistemáticamente y más profundamente los indicadores competenciales comprendidos en los vídeos. Asimismo, se creó un MOOC que pretende, combinando estos clips con la herramienta ViYou (viyou.es), desarrollar la competencia mediática de los participantes a través de 8 módulos mediante los que se realiza una panorámica de los distintos aspectos involucrados en dicha competencia. Y, por último, de una forma experimental, se realizó un taller que nos permitió comprobar la funcionalidad de estas herramientas en un contexto real como material de aprendizaje y con una diversidad de destinatarios. Los resultados obtenidos en dicho taller ofrecieron conclusiones relevantes como que la utilización de una metodología colaborativa y participativa mejora los procesos de enseñanza y, más concretamente, la adquisición de dicha competencia.

Con las distintas propuestas se pretende ofrecer a la sociedad diferentes formas de acercarse a la competencia mediática acometiendo la enseñanza de esta desde enfoques diversos. De una manera más sistemática y concreta a través del programa didáctico; de forma más flexible y pudiéndose adaptar a los contextos educativos particulares mediante las píldoras audiovisuales, incluyendo también las guías como pautas que pueden utilizar; y para llegar al amplio público atendiendo a todos los perfiles posibles ofreciendo una visión más panorámica y adecuada a los diversos modos de aprendizaje, se puede llevar a cabo el MOOC. De este modo, pretendimos no solo establecer los niveles de competencia mediática y los aspectos con más carencias dentro de esta, sino concretar en propuestas formativas coherentes con estas necesidades.

2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

La presente investigación no debe considerarse concluyente, los resultados a los que hemos llegado permiten generar nuevos retos y evidenciar posibilidades que no se habían contemplado. No obstante, las características particulares del objeto de estudio conllevan algunas limitaciones. En primer lugar, la extensión del concepto de competencia mediática impide un estudio intensivo de las distintas dimensiones y la visión que se aporta se circunscribe a aspectos concretos de cada dimensión sin profundizar en todos los indicadores establecidos. Una segunda limitación ha sido el tamaño de la muestra que no permite realizar generalizaciones, aunque suficiente para un estudio exploratorio que nos ha permitido obtener nuevos datos y ha proporcionado un censo de problemas urgentes para posteriores investigaciones. En este sentido, este trabajo aporta una información necesaria para la intervención educativa en materia de competencia mediática pudiendo incidir de manera más directa sobre los aspectos más problemáticos de los jóvenes, a partir de los resultados obtenidos con los cuestionarios y entrevistas. Del mismo modo, realiza una sistematización de ámbitos, dimensiones e indicadores necesarios para posteriores evaluaciones de la competencia mediática, y da los primeros pasos ofreciendo propuestas formativas abiertas adaptables a los diferentes contextos que contribuyan a la adquisición de dicha competencia.

A pesar de las carencias que tiene el trabajo y del hecho de que los resultados deben estar en constante revisión, debido a la evolución imparable de las tecnologías y los medios y, con ello, de las habilidades y destrezas necesarias para hacer un uso seguro y crítico de estas, son muchas las aportaciones que se han realizado en este estudio para favorecer la adquisición de una competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida.

3. Conclusioni

Dopo aver esaminato la letteratura esistente per fondamentare e sistematizzare le idee e gli approcci intorno alla media competence, il lavoro di ricerca è stato destinato per valutare i livelli di competenza degli adolescenti nell'ambito dell'educazione formale, inoltre per determinare le differenze con altre fasi educative e generazionale come insegnanti.

Il fatto che la comunicazione se abbia diversificato in modo tale che non si possa già capire la competenza comunicativa senza i media e tecnologie ci ha portato a considerare l'importanza che i giovani sono alfabetizzati medialmente per incorporare efficacemente nella società di oggi dominata dagli schermi. Se ascoltare, parlare, leggere e scrivere sono i fondamenti della cultura e dell'educazione, il modo in cui si realizzano queste abilità comunicative sta evolvendo insieme con lo sviluppo tecnico, e bisogna, pertanto, una revisione per sapere come utilizzarle. Attualmente, la comunicazione orale non si realizza soltanto in presenza, condividendo lo spazio e il tempo, invece può essere mediato da uno schermo di computer, allo stesso modo, la lettura e la scrittura cancellano i limiti di linearità generando ipertesto con innumerevoli itinerari, tra le altre caratteristiche offerte dai progressi della tecnologia e dei media testi. Queste nuove dimensioni della comunicazione richiedono nuove competenze per affrontare in maniera efficiente le relazioni stabilite in questo spazio multimediale.

In questo modo, questo lavoro, iscritto in un momento di sviluppo inarrestabile di media e tecnologie, ha preteso di delimitare le abilità che richiedono un'attenzione particolare allo sviluppo della competenza comunicativa e che sono essenziali quando si tratta di un insegnamento sistematico che approfondisca le carenze degli adolescenti. Dello steso modo, si sono determinati in quali aspetti sono meno qualificati i professionisti dell'insegnamento, fatto di capitale importanza, poiché questi sono quelli che vanno a formare i giovani in queste dimensioni dei mezzi. Così, la loro sicurezza nella trasmissione dei contenuti e la loro abilità sono determinanti per farli diventare nel in persone competente nei mezzi.

Dall'altra parte, stiamo assistendo ad un cambiamento nel contesto educativo in relazione alla realtà sociale. Mentre i giovani e, in generale, la maggior parte dei cittadini, siamo inondati di messaggi da parte dei media, ci comunichiamo attraverso tecnologie e ci informiamo su Internet, programmi di studio ufficiali a malapena influenzano in alcuni aspetti della competenza mediatica, con un'inclusione irregolare e sparsa, che genera persone acritici e facilmente manipolabili. Pertanto, al lavoro di ricerca e analisi sulla valutazione della media competence degli insegnanti e dei

giovani, si ha aggiuntato la progettazione di proposte formative diverse che coprono il vuoto che esiste attualmente in educazione. Se con questo è risolto il paradosso profondo esistente tra l'importanza dei media e la loro influenza su adolescenti e la mancanza di intervento sistematico nel contesto scolastico, uno dei motivi principali per questo lavoro avrà raggiunto il suo senso.

In fatti, consideriamo che l'ombrello della competenza comunicativa, uno dello scopo principali della scuola dell'obbligo e pilastro fondamentale della classe di lingua e letteratura, deve fornire una copertura per la «moltiplicazione dei usi linguistici, la convergenza e ibridità dei codici verbali e non verbali, le innumerevoli canali di accesso e trasmissione della informazione e le varie trasformazioni dell'enunciazione linguistica e semiotica» (Pérez-Rodríguez, 2002, p. 710), in somma, alla media competence. Così, la ricerca che è stata fatto si avvicina al livello di tale competenza, fornendo la prova per lo sviluppo di formazione successivi per ottenere un'educazione adeguata alla società oderna.

Dopo aver realizzato l'analisi dei dati si può vedere come questi ci hanno mostrato il raggiungimento o meno degli obiettivi stabiliti all'inizio. In questo senso, si esporranno i conclusioni che si hanno detratto nei confronti di ciascuno degli obiettivi con i risultati di ogni fase e degli elementi utilizzati in questa ricerca.

Obiettivo 1. Conoscere lo stato attuale della letteratura sulla competenza audiovisiva e digitale, così come la loro integrazione o evoluzione in una concettualizzazione convergente della media competence.

All'inizio di ogni ricerca, è importante realizzare una revisione della letteratura esistente sull'argomento che sostenga teoricamente e ancori concettualmente il lavoro succesivo. Tuttavia, in questo caso particolare, era essenziale determinare e delimitare la nozione di media competence che si utilizza attualmente, che rappresenta la base per sviluppare una valutazione al riguardo.

Una prima parte consiste in sottolineare l'influenza dei media e degli schermi nei nuovi modi di comunicare della gioventù e come le caratteristiche generali e particolari di questi mezzi sono essenziali nella valutazione degli aspetti più rilevanti che dovrebbero includere su una caratterizzazione della competenza mediatica al fine di formare persone che possano comunicare e gestire la tecnologia efficacemente ed efficientemente senza subire gli aspetti negativi di queste. In questo modo, si è stata fatta una revisione delle tecnologie e dei mezzi più utilizzati dai ragazzi dove cellulari e internet occupano il primo posto dalla presenza nella sua vita, apparendo per uguali vantaggi e pericoli che devono essere considerati nella loro educazione. Così, al'autonomia e le diverse forme di comunicazione e informazione offerte da cellulare e internet, affiancato da problemi come la dipendenza, il cyberbullying e grooming, tra

gli altri, che richiedo misure di formazione specifici che hanno un impatto sui fattori di rischio.

Un secondo stadio ci ha portato a definire il concetto di competenza come l'interconnessione di conoscenze, abilità e attitudini e suo adattamento a diversi contesti, oltre a delimitare il concetto mediatico nella convergenza dei media digitali e audiovisivi, facendo un panorama sulle richerce in due paradigmi separate, per concludere con una proposta di dimensioni e indicatori. Anche se la scelta di una terminologia specifica comporta sempre un carattere strategico, dando priorità ad alcuni aspetti rispetto ad altri, consideriamo essenziale per definire i limiti e stabilire indicatori specifici per il lavoro analitico e valutativo. Pertanto, in linea con le principali istituzioni europee e internazionali, abbiamo optato per il termine di media competence che comporta un approccio olistico e contestualizzato dei apprendimenti non solo degli sviluppi tecnologici, mezzi classici anche. Allo stesso tempo, dopo aver esaminato alcuni studi, abbiamo stabilito dieci dimensioni della media competence (Acceso e reperimento delle informazioni, Linguaggi, Tecnologia, Processi di produzione, Politica e media industria, Ideologia e valori, Ricenzione e comprensione, Partecipazione cittadina, Creazione e Comunicazione) piramidalmente distribuiti in tre ambiti (Conoscenza, Comprensione, Espressione), così quelle che vengono inseriti nella base sono essenziali per raggiungere quelle che sono nella parte superiore della piramide. E definire gli indicatori delle varie dimensioni che hanno servito per elaborare strumenti diversi di valutazione, inoltre di attività di formazione.

Seguendo con la revisione letteraria, ci ha sembrato pertinente scoprire il peso della competenza mediatica nell'istruzione formale, in particolare nell'educazione secondaria obbligatoria, periodo dove si limitano gli adolescenti intervistati e di grande importanza come la fine dell'obbligo, la cuale funzione terminale intende di fornire agli studenti le capacità necessarie per l'efficace integrazione nella società. Inoltre, concentriamo anche nostro interesse per la materia di lingua e letteratura, considerata la sua finalità principale: lo sviluppo della competenza comunicativa e la relazione che dovrebbe avere con la media competence, come abbiamo osservato all'inizio di queste conclusioni. Per finire con la competenza mediatica nella formazione degli insegnanti che dovrebbe essere notato come un aspetto fondamentale della formazione dei giovani. In questo modo, abbiamo verificavato che non ci sia stata una disparità di trattamento all'interno degli obiettivi e il contenuto delle diverse aree. Così si constata che le dimensioni della media competence si lavora come un oggetto di conoscenza e forme di espressione in alcune materie e come meri strumenti in altri, lasciando disattesi aspetti come le attenzione all'emozione, la media influenza e la partecipazione cittadina, molto importante per l'efficace inserimento dei giovani nella società di oggi.

Infine, anche per la progettazione di proposte formative in competenza mediatica, ci preoccupiamo per il loro insegnamento e apprendimento. È essenziale, a questo proposito, avvicinarsi alle nuove forme educative, ai ruoli attuale di insegnanti e studenti che rispondono ad un nuovo modo di apprendere il mondo. Quindi, consideriamo determinante il passaggio del professore tradizionale, il lettore, al guida o facilitatore dell'apprendimento esercitando la funzione di mediatore tra informazioni, la conoscenza e la sua acquisizione da parte degli studenti, in un ambiente di collaborazione, di apertura, che favorisce la riflessione, l'atteggiamento critico ed i processi sui contenuti teorici. In termini di approcci educativi, affrontando non solo il cambiamento dei tempi recenti, ma le caratteristiche degli studenti, abbordiamo tre aspetti necessari per la media education: 1) apprendimento delle competenze e l'uso di metodologie attive e strategie incentrate sugli studenti come sono: l'apprendimento collaborativo, il lavoro da progetti, studio di caso e apprendimento basato in problemi, che ci offrono alternative ai metodi tradizionali mettendo l'accento e stimolando gli studenti; 2) la concezione dell'intelligenza come un insieme d'intelligenze multiple e semi-indipendente. Dovendo incontrare, di conseguenza, i diversi modi in cui le persone imparano, concentrando il contenuto da diverse angolazioni e facendo uso di linguaggi diverse; e 3) gli aporti della neuroscienza e della competenza emotiva, essenziale per lo sviluppo della media competence se prendiamo in considerazione l'attenzione da parte dei media ai sentimenti, alla impressionabile circa il razionale.

Per tanto, con questa conoscenza dello stato attuale della letteratura e la delimitazione e la concrezione di ciò che oggi chiamiamo media competence è di complimento il primo obiettivo che ci siamo prefissati all'inizio della ricerca.

Obiettivo 2. Disegnare gli strumenti di ricerca basato su indicatori precedenti.

Dopo aver esaminato la letteratura e definito gli indicatori della media competence, si è proceduto al disegno di strumenti per la raccolta dei dati.

Abbiamo scelto il questionario come strumento principale per raggiungere un gran numero di persone, stabilire relazioni tra le risposte raccolte e determinare quantitativamente il livello di media competence delle persone intervistati. Per gli insegnanti è stato selezionato un questionario sviluppato all'interno di una ricerca sul grado di media competence in ambito di educazione formale adattando i criteri alle dimensioni stabilite in questa ricerca, quindi ci sono qualche dimensione solo valutabile con una domanda, fatto che si è tentato di risolvere nelle interviste successive. Tuttavia, il questionario degli adolescenti è stato interamente disegnato nell'ambito di questo lavoro seguendo i parametri di riferimento per la media competence. Il questionario risultò essere piuttosto lungo, con 42 domande, poiché era molta l'informazione che si aveva programmato raccogliere con lo strumento. L'inchiesta incluse domande relative a diverse dimensioni della media competence che misuravano

principalmente la conoscenza di fronte altri, meno, che valutavano le convinzioni o le opinioni sempre cercando di confrontarle con quelle precedenti. Anche contenuto domande di identificazione che costituivano le principale variabile (sesso, età, formazione in comunicazione, audiovisivo e digitale, tipo di scuola). Per quanto riguarda al tipo di domande abbiamo ottato per la chiusa (solo utilizzammo una questione aperta) poiché si temeva che non rispondessero alle domande aperte per le caratteristiche del pubblico a cui è indirizzato il questionario, ma includiamo l'opzione aperto tra le possibilità di risposta per completare le informazione fornite nel caso che fosse necessario.

La validazione del questionario degli adolescenti è stata condotta utilizzando una consultazione a esperti di rinomati nella materia di studio. Le valutazioni che sono state apportate allo strumento includevano che il numero di domande era eccessivo e che si doveva adattare al vocabolario della gioventù, anche se hanno approvato la profondità e l'elaborazzione dello strumento. Seguito, è stato effettuato un pilotaggio in un gruppo sperimentale che soddisfacevano le principale caratteristiche del campione finale e che ci ha portato a ridefinire alcune domande ed eliminare gli altri. Infine, è stata determinata l'affidabilità da alpha di Cronbach di chi abbiamo ottenuto un valore accettabile per la ricerca che è stata effettuata.

Dopo la raccolta dei dati mediante questionari e la sua ulteriore elaborazione statistica, sono state progettate interviste che completassero e apportassero maggior rigore ai risultati ottenuti da una triangolazione metodologica di carattere sequenziale. Al fine di stabilire un confronto tra risposte sono state utilizzate le stese domande agli insegnanti e agli adolescenti ed questioni diversi che rispondono alle caratteristiche individuali degli intervistati e risolvessero le carenze dei vari questionari. Questo è stato effettuato attraverso un'intervista semi-strutturate con domande preimpostate, ma con sufficiente flessibilità per adattarsi alle caratteristiche del processo.

Sia la progettazione di questionari come di interviste sono state realizzate prendendo agli indicatori di media competence sviluppato come una guida che determinasse gli aspetti principali che devono avere una persona per essere literate informativi, audiovisivo e digitalmente, per essere competenti mediaticamente.

Obiettivo 3. Determinare le conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti iniziali che hanno studenti di Liceo e insegnanti circa le risorse audiovisive e tecnologiche.

I risultati che hanno fornito gli strumenti utilizzati nella ricerca ci ha portato a conoscere il livello di media competence degli insegnanti e della gioventù e, in modo più concreto, a determinare le conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti iniziali su mezzi audiovisivi e digitali.

In questo senso, gli adolescenti sono privi di capacità di ricerca d'informazione, non pianificano, ne realizzano le ricerche basate su contrassegnato obiettivi ne selezionano in modo critico le informazioni trovate, anche affermano un confronto con altre fonti di informazione nella maggioranza dei casi. Dall'altra parte, hanno una vasta conoscenza dei concetti tecnologici più recenti, anche mancano di questi se strumenti sono relative al settore dell'educazione, che riflette la dicotomia esistente tra l'uso tecnologico nel loro tempo libero e il loro uso nella scuola. Per quanto riguarda alla conoscenze e le capacità coinvolte nella gestione dei linguaggi di comunicazione, c'è un contrasto tra le credenze dei giovani sulla loro capacità di analisi o la conoscenza implicita, inconscia, e la conoscenza tacita e la loro capacità di esprimere. Nonostante, gli adolescenti hanno più carenze in settori quali politica e media industria e processi di produzione, in particolare, non conoscono gli organismi e le istituzioni responsabili di proteggere i suoi interessi come pubblico e non sono in grado di costruire una sequenza visivamente appropriata. Se prendiamo in considerazione gli aspetti legati all'accoglienza dei media messaggi, pochi sono coloro che riconoscono il ruolo svolto dalle emozioni e si pensano invulnerabili al potere dei media, per questo l'importanza di affrontare insieme la media competence o all'interno di questo, la competenza emotiva. Dall'altra parte, alla loro autonomia nel decidere sul consumo dei media dieta si unisce il fatto di che non hanno capacità critica essendo influenzati dall'opinione della maggioranza per selezionare i programmi preferiti e in molti casi senza controllo parentale. La partecipazione cittadina è altra delle materie sospese tra i giovani, non hanno nessuna coscienza sociale e pur avendo ragione di lamentarsi di programmi televisivi o della vulnerabilità dei dati su Internet, privacy sui social network, non esercitano i loro diritti in qualsiasi caso. Infine, in relazione alle forme di espressione, abilità legate con comunicazione così come con le manipolazione e media produzione sono quelli più sviluppati dai ragazzi che già non capiscono la vita senza comunicare e condividere con gli altri.

Per quanto riguarda agli insegnanti, mostrano abbastanza abilità relazionati all'accesso e reperimento delle informazioni e, soprattutto, un'elevata capacità critica e analisi di affidabilità delle informazioni raccolte. Almeno la metà degli intervistati ha dimostrato di avere conoscenza dei vari strumenti tecnologici come PDA, GPS o programmi di editing (Movie Maker) anche generalmente ignorano gli strumenti per il controllo dei contenuti, di grande importanza nel loro campo di lavoro. In termini di abilità nell'uso delle tecnologie rimarcano presentazioni, word processor e banche di immagini e suoni come sostiene al suo metodo di insegnamento. La maggior parte degli insegnanti sono in grado di identificare vari codici coinvolti nei messaggi dei mezzi allo stesso tempo che mostrano alcune abilità nell'uso di questi linguaggi e il suo adattamento per l'espressione e la comunicazione di informazioni. Se ci fermiamo presso la conoscenza dei processi di produzione e politica e media industria, conclu-

diamo che l'insegnante sa che ci sono agenzie e istituzioni che risolvere i reclami e strumenti per la protezione del diritto d'autore, tuttavia, ignorano dell'agenzia leader nel campo dei media, così come lo scopo delle licenze come *Creative commons.* Per tanto, in questo senso, la conoscenza era parziale e relativa a credenze. Secondo gli aspetti coinvolti nella comprensione di messaggi mediatici, gli insegnanti, o la maggior parte di loro, sono in grado di riconoscere gli aspetti formali, i requisiti minimi estetici di messaggi mediatici, anche non credono che l'identificazione con personaggi può servire per lo sviluppo di una competenza emotiva. Dall'altra parte, tendono ad essere più cauti quando si immettono dati su Internet e sono consapevoli del diritto che hanno reti sociali sulle loro foto e informazioni personali, atteggiamenti relazionati ai valori e ideologia; tuttavia, e come abbiamo detto quando parliamo degli strumenti tecnologici, ignorano dell'uso degli strumenti, come aggiornare la privacy... la loro caratterizzazione come immigrati, come visitatori dei media li rendono meno qualificati quando devono utilizzare tecnologie, navigano con più paura o diffidenza in rete e non mostrano la stessa iniziativa che i giovani a sperimentare con strumenti sconosciuti, aspetti che hanno i loro pro e contro. Infine, contrariamente a quanto potrebbe sembrare dal loro rapporto con i media, gli insegnanti hanno una sicura, responsabile e civica partecipazione attraverso la rete, praticando la cittadinanza democratica, lavorando con le ONG, partecipando a proteste e manifestazione, voto elettronico, ecc. anche in altri aspetti espressivi o comunicativi hanno problemi di combinare diversi codici o manipulandoli per la creazione di prodotti multimediali.

Così, anche se entrambi campioni corrispondano al livello medio della media competence, le conoscenze, abilità e attitudini che hanno circa i vari aspetti in questa competenza differiscono da un pubblico all'altro come abbiamo definito in precedenza.

Obiettivo 4. Stabilire le possibili relazioni tra livello di media competence degli adolescenti e i loro insegnanti.

Dopo aver determinato le dimensioni dei supporti di concorrenza che gli adolescenti e gli insegnanti hanno più sviluppato, è stato stabilito il rapporto tra il livello di competenza di entrambi campioni.

Anche se, come abbiamo detto prima, i due campioni si sono messi d'accordo che la maggioranza degli intervistati si trova nel livello intermedio della media competence, sembra che tale relazione non c'è tra le abilità, conoscenze e atteggiamenti che possiedono sia pubblici. Mentre gli adolescenti hanno più sviluppata l'abilità tecnologica e di creazione e comunicazione attraverso dei mezzi digitali, gli insegnanti hanno una maggiore conoscenza sulle politiche, processi di produzione e un ottimo atteggiamento critico e capacità di reception e comprensione dei messaggi di media. L'istruzione superiore che gli insegnanti danno alle loro abilità legate alla discrimina-

zione, valutazione e validazione delle informazioni e la relativa conversione in conoscenza; così come una miglior capacità di ricezione e percezione delle ideologie espresse dai media e coscienza sociale e critica. Qualcosa che coincide con le teorie rivedute sui nativi e immigrati digitali.

Possiamo osservare, nonostante, un rapporto nell'uso dei media e delle tecnologie in classe, il uso che fanno insegnanti di queste per sostenere metodologie tradizionali ripercuote sull'apprensione di queste tecnologie da parte dei loro studenti. Così, la conoscenza che hanno i ragazzi degli strumenti educativi strofina l'aneddotica. Infatti, nella maggior parte dei casi non usano i media ne le tecnologie in classe o la utilizzano solo per la ricerca di informazioni senza una guida corretta, se prendiamo in considerazione i risultati trovati. In questo senso, solo l'1,2% dei giovani intervistati ha detto di aver imparato a utilizzare Internet e i cellulari con l'aiuto del suo insegnante, altri casi o sono autodidatti o hanno imparato a casa. La mancanza di formazione, il tempo da dedicare a questa formazione, i progressi tecnologici veloci e l'incertezza che ciò crea per gli insegnanti influenza nel'uso didattico. Nonostante la dotazione tecnologica, piani e programmi istituzionali hanno effettuato nei diversi centri, Se gli insegnanti non li usano o non fanno correttamente, senza migliorare le proprie caratteristiche dei materiali tradizionali, i giovani non avranno l'opportunità di incontrare l'uso corretto, di essere dotati della competenza per affrontare criticamente i messaggi mediatici e integrare efficacemente in questo mondo dominato dagli schermi.

A questo proposito, sia gli insegnanti che gli adolescenti concordano sull'importanza di affrontare questo da centri di istruzione media e specificamente, attraverso la pratica e la tranversalidad in modo che l'istruzione è in linea con le esigenze della società attuale e giovani finiscono istruzione obbligatoria formati sufficientemente per avere un inserimento effettivo nella vita e possano continuare la formazione in modo autonomo.

Obiettivo 5. Progettare una proposta formativa per lo sviluppo dei mezzi di comunicazione utilizzando audiovisivo e digital literacy.

Una volta determinate le carenze nella media competenza che hanno entrambi gli insegnanti e gli adolescenti, proponiamo una serie di proposte formative che sviluppassero gli aspetti coinvolti in questa competenze.

In primo luogo, dopo aver analizzato le esigenze curriculari di media education sviluppiamo un programma didattico che affrontasse in modo specifico il contenuto diverso della competenza mediatica e che potrebbe essere inteso come una materia trasversale. Tale programma consisterebbe in sei blocchi di attività organizzate nei dintorni 1) I media e tecnologie, 2) La stampa, tradizionale e digitale, 3) La radio e le

modifiche che ha subito con le digitalizzazione, 4) televisione, 5) L'importanza dell'immagine, e 6) Internet e la convergenza dei media. Tuttavia, tutti i blocchi hanno la stessa struttura interna che dà coerenza e orientamento al programma. Cominciano con una breve presentazione che introduce i temi che stanno andando a lavorare, quindi le capacità e obiettivi da raggiungere saranno menzionati, si prosegue con una serie di domande intese ad eliminare precedenti idee degli studenti, i contenuti sono presentati, una mappa concettuale che include concetti chiave, la attività focalizzata negli studenti per acquistare competenze, attività di rinforzo e di estensione, attività di autovalutazione e riflessione del processo seguito e, infine, l'arricchimento del blog con ciò che hanno imparato. Tutti questi aspetti sono registrati sotto una metodologia che va in linea con la concorrenza che intende acquisire affrontandola in modo motivante, flessibile, contestualizzata, funzionale, attiva, partecipativa, ricerca, critica e creativa. È stato trattato, per tanto, proporre un programma educativo che copra diverse conoscenze, abilità e attitudini della media competence opportunamente e con una metodologia incentrata sugli studenti e i loro interessi come necessario complemento formativo ai curricula esistenti.

All'interno di queste proposte di formazione sono anche parte le pillole educativi «Bubuskiski» che, attraverso brevi documenti audiovisivi, sono affrontati diversi aspetti della competenza mediatica in modo creativo e divertente. Sono stati realizzati otto video dove alcuni bambini che vivono nel mondo oderni si trovano ad affrontare vari problemi legati ai media e tecnologie. Ogni pillola si chiude con un commento del professor Openbook che sintetizza l'insegnamento contenuto nel video. Anche se questi documenti audiovisivi possono essere visualizzati senza alcuna assistenza, poiché si è contenuta la spiegazione del contenuto, erano realizzate le guide didattiche per lavorare in modo più sistematico e più profondi indicatori di competenza inclusi nel video. Inoltre, creato un MOOC, combinando queste clip con lo strumento ViYou (viyou.es), per sviluppare la concorrenza dei media di partecipanti attraverso otto moduli che offrono una panoramica dei diversi aspetti coinvolti in questa competizione. Infine, in modo sperimentale, è stato reso un workshop che ci ha permesso di verificare la funzionalità di questi strumenti in un contesto reale come materiale didattico e con una diversità dei destinatari. I risultati di questo workshop offerti permitono conclusioni come che l'uso di una metodologia collaborativa e partecipativa migliora i processi di insegnamento e, più in particolare, l'acquisizione di tale competenza.

In conclusione, le varie proposte intendono offrire alla società diversi modi di avvicinarsi alla media competence intraprendendo il suo insegnamento da approcci diversi. Dal più sistematico e concreto attraverso il programma di insegnamento; al più flessibile che può essere adattato ai contesti educativi particolari attraverso pillole di audiovisivi, includendo anche le guide come linee guida che possono essere

utilizzate; e per raggiungere un ampio pubblico prestando attenzione a tutti i possibili profili, fornendo una più panoramica e adatta prospettiva ai vari modi di apprendimento; si può realizzare il MOOC. In questo modo, abbiamo voluto non solo stabilire livelli di competenza mediale e aspetti con più carenze all'interno di questo, e fare anche proposte formative coerenti con queste esigenze.

V. Referencias

Referencias

AASL (1998). *Information Literacy Standards for Student Learning.* Chicago: American Library Association. Recuperado de http://goo.gl/4GA9Hb

ACRL (1998). *Institute for Information Literacy*. Chicago: American Library Association. Recuperado de http://goo.gl/ub5xIw

Adell, J. (1998). Redes y educación. En J. De-Pablos, & J. Jiménez, (Eds.), *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación* (pp. 177-211). Barcelona: Cedecs.

Adès, J., & Lejoyeux, M. (2003). *Las nuevas adicciones*: *Internet*, *sexo*, *deporte*, *compras*, *trabajo*, *dinero*. Barcelona: Kairós.

Agenda de París (2007). 12 Recomendaciones para la Educación en Medios. UNESCO. Recuperado de http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf

Aguaded, J.I. (2001). *La educación en medios de comunicación. Panorama y perspectivas.* Murcia: KR.

Aguaded, J.I. (Dir.) (2003). *Luces en el laberinto audiovisual. Edu-comunicación en un mundo global*. Huelva: Universidad de Huelva.

Aguaded, J.I., Ferrés, J., Cruz, R., Pérez-Rodríguez, M. A., Sánchez, J., & Delgado-Ponce, Á. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza.* Huelva: Grupo Comunicar.

Aguaded, J.I., Sánchez, J., & Marín, V. (2012). *Televisión educativa*. Madrid: Síntesis.

Albero, M. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. *Zer, 13*. Recuperado de http://goo.gl/NCq2N4

Alexander, B. (2006). Web 2.0 – A new wave of innovation for teaching and learning? Recuperado de http://goo.gl/h4doXL

Aparici, R., Campuzano, A., & García-Matilla, A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. Recuperado de http://goo.gl/8U53fc

Area, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales.* Barcelona: Octaedro.

Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela, 64*, 5-17.

Area, M., Gros, B., & Marzal, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación.* Madrid: Síntesis.

Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, *XVIII* (1), pp. 13-26.

Arranz, V. (2011). Transformación de los modos de consumo audiovisual y de los usos sociales de la televisión con la aparición de las nuevas pantallas. En M. Gértrudix, F. Gertrudix & F. García (Coord.) *Actas II Congreso Internacional Sociedad Digital: espacios para la interactividad y la inmersión 2* (pp. 680-691). Madrid: Icono 14.

Avendaño, C. (2011). La televisión y sus nuevas expresiones. *Comunicar, 36* (XVIII), 10-14. doi.org/10.3916/C36-2011-02-00

Badia, A., & Monereo, C. (2005). Aprender a aprender a través de Internet. En C. Monereo (Coord), *Internet y competencias básicas* (pp. 51-71). Barcelona: Graó.

Ballester J., & Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos, 10*, 7-26. Recuperado de http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/238

Barberà, E., & Badia, A. (2004). *Educar con aulas virtuales*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem based learning methods. *Medical Educations*, *20* (6), pp. 481-486.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.

Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación, 5*, 361-408.

Bennet 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: 10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x

Bolter, J.D., & Grusin, R. (2000). Remediation: Understanding New Media. Massachusetts: The MIT Press. Recuperado de http://goo.gl/kNsfse

Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós.

Boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication, *13* (1), 210-230. doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x

Bringué, X., & Sádaba, Ch. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Fundación Telefónica.

Bringué, X., & Tolsá, J. (2009). Una nueva generación, un nuevo objeto de estudio. En X. Bringué & Ch. Sádaba (Coords.), *Nacidos digitales: una generación frente a las pantallas* (pp.13-32). Madrid: Rialp.

Buckingham, D. (2008). Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. *Dossier Revista El Monitor*, septiembre.

Cabero, J. (1994). Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza. En J. Sancho (Coord.), *Para una Tecnología Educativa* (pp. 241-267). Barcelona: Horsori.

Cabero, J., Llorente, M. C., & Román, P. (2004). Las herramientas de comunicación en el 'aprendizaje mezclado'. *Pixel-Bit: revista de medios y educación*, *23*, 27-41. Recuperado de http://goo.gl/wiYMG1

Calzadilla, M.E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. OEI *Revista Iberoamericana de Educación*. 10-08-02. Recuperado de www.rieoei.org/tec_edu7.htm

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. (Coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.

Cánovas, G. (Dir.) (2014). *Menores de edad y conectividad móvil en España: tablets y smartphones*. España: PROTÉGELES. Recuperado de http://goo.gl/mIqXuN

Carrasco, R. (2006). Propuesta de tipología básica de los videojuegos de PC y consola. Icono14, 4(1).

Caruso, D., & Salovey P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente. La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga: Algaba

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2011). Después de Internet…*Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 57*, 12-22.

Cassany, D., & Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, *9,* noviembre, 53-71.

Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner, C., & Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, *28*, 196-204.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura I. La Sociedad en Red*. Madrid: Alianza.

Celot, P. (Project Coordinator and editor), & Pérez-Tornero, J. M. (Scientific Coordinator) (2009). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels - A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed. Brussels: European Commission. Recuperado de http://goo.gl/rnXfa8

Chóliz, M., Villanueva, V., & Chóliz, M.C. (2009). Ellas, ellos y su móvil: Uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista española de drogodependencia*, *34* (I), 74-88.

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Churches, A. (2009). La taxonomía de Bloom para la era digital. En *Educational Origami* Recuperado de http://edorigami.wikispaces.com

Cloutier, J. (1975). *L'Ere d'Emerec ou la communication audio-scripto-visuelle*. Montreal: Presses de l'université de Montréal

Codina, Ll. (2006). *Metodología de análisis y evaluación de recursos digitales en línea*. Barcelona: UPF. Área de Biblioteconomía y Documentación. Dep. De Periodismo y de Comunicación Audiovisual, p. 56 (documento reprografiado).

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Coll, C. & Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual.* Madrid: Morata.

Coll, C., & Rodríguez-Illera, J.L. (2008). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: las TIC en el currículo escolar. En C. Coll, & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 325-347). Madrid: Morata.

Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. En *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile*.

Comisión Europea (2007). *Study on the Current trends and Approaches to media literacy in Europe*. Recuperado de http://goo.gl/p3s63W

Comisión Europea (2009). *Education & Training. Lifelong learning programme*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm

Comisión Europea (2011). *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe.* Recuperado de http://goo.gl/Oxj1tF

Conferencia Internacional «Educating for the Media and the Digital Age» (1999). UNESCO. Recuperado de http://edu.of.ru/attach/17/3485.PDF

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied psychology, 78*, 98-104.

Criado, M. A. (2005). *Enfermos del móvil*. Recuperado de http://goo.gl/qSPZ02

Cuesta-Rivas, J. (2009). Neurodidáctica y estimulación del potencial innovador para la competitividad en el tercer milenio. *Revista Educación y desarrollo social, 3* (2), 28-35.

Cuevas, A. (2007). *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar.* Gijón: Trea.

Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

De-la-Gándara, J. J., & Álvarez, M. T. (2004). Patologías emergentes en salud mental. ¿Modas, enfermedades o trastornos psicosociales? *SEMERGEN*, *30* (1), 3-15.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behaviour. *Journal of Mind and Behavior*, *1*, 33-43.

Declaración de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida (2005). *Faros de la sociedad de la información*. Foro Nacional de Alfabetización en Información. Recuperado de www.infolit.org/2005.html

Declaración de Braga sobre alfabetización mediática (2011). UNESCO. Recuperado de http://www.cca.eca.usp.br/noticia/756

Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación (1982). UNESCO. Recuperado de http://goo.gl/PjVGjq

Declaración de Praga (2003). *Hacia una sociedad alfabetizada en información*. Foro Nacional de Alfabetización en información. Recuperado de http://goo.gl/G8IoJD

Declaración de Toledo sobre alfabetización informacional (2006). *Bibliotecas por el aprendizaje permanente*. Ministerio de Cultura y Consejería de Cultura de Castilla-La Mancha. Recuperado de http://goo.gl/lBoOls

Declaración sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (1990). UNESCO. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.* Madrid: Dykinson

Delgado-Ponce, A. (2011). *Competencia digital y audiovisual. Propuesta de dimensiones e indicadores para un planteamiento didáctico*. Trabajo Final de Máster. Máster Comunicación y Educación Audiovisual, Universidad de Huelva, UNIA.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

Denzin, N. (1978). *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.

Di-Croce, D. (2009). *Media Literacy. Teacher Resource Guide*. Canadian Broadcasting Corporation.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. En E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.

Dillenbourg, P., & Hong, F. (2008). The Mechanics of CSCL Macro Scripts. I*nternational Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 3 (1),* 5-23. doi: 10.1007/s11412-007-9033-1

Donner, J. (2007). The rules of beeping: Exchanging messages via intentional "missed calls" on mobile phones. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *13* (1), artículo 1

Educational Testing Service (2009). Critical Thinking™ Certification. Recuperado de www.ets.org

Ellwood-Clayton, B. (2003). Virtual strangers: Young love and texting in the Filipino archipelago of cyberspace. En K. Nyíri (Ed.), *Mobile Democracy: Essays on Society, Self, and Politics* (pp. 225-239). Vienna, Austria: Passagen Verlag.

Escofet, A., & Marimon, M. (2012). Indicadores de análisis de procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales de formación universitaria. *Enseñanza & Teaching, 30* (1), 85-114.

Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13* (1), 93-106.

España. Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

España. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado,* 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053-43102.

España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482.

España. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007, núm. 5, pp. 677-773.

España. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, 6 de noviembre de 2007, núm. 266, pp. 45381-45477.

España. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 26 de diciembre de 2007, No 252, pp. 5-35.

España. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas. BOE, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53751-53753.

España. Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual. Boletín Oficial del Estado, 79, 1 de abril de 2010, pp. 30157-30209.

Esposito, N. (2005). A Short and Simple Definition of what a Videogame Is. *Actas de DIGRA Conferencia 2005: El cambio de Vistas - Mundos en juego.* Recuperado de www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/06278.37547.pdf

Estallo, J. A. (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.

Etxeberría, F. (1998). Videojuegos y educación. *Comunicar, 10*, 171-180.

Etxeberría, F. (2008). Videojuegos consumo y educación. En F. J. Sánchez i Peris (Coord.), Videojuegos: una herramienta educativa del "homo digitalis" [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información 9* (3). Recuperado de http://goo.gl/HsjBHK

Eurydice (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Unión Europea. Recuperado de www.eurydice.org

Exley, K., & Dennis, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Fece, J. L. 2000. Lectura crítica de medios audiovisuales. En J. M. Pérez-Tornero, *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica* (pp. 135-168). Barcelona: Paidós.

Felder, R., & Brent, R. (2001). FAQs-3. Groupwork in Distance Learning. *Chemical Engineering Education, 35* (2), 102-103.

Fernández, M.A. (2013). La Smart TV cambia la forma de ver televisión. *Bit, 194*, 42-44.

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

Ferrés, J. (2011). *Competencia Mediática. Investigación sobre El grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto de Tecnología Educativa.

Ferrés, J. (2013). Cambio de paradigma en la educación mediática. Cuatro razones y una conclusión. En D. Aranda & J. Sánchez, *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. Barcelona: UOC Press.

Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional.* Barcelona: Gedisa.

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

Flechsig, K., & Schiefelbein, E. (Eds.) (2003). *20 modelos didácticos para América Latina*. Washington: Organización de los Estados Americanos.

Fogg, B. J., Soohoo, C., & Danielson, D. (2002). *How do people evaluate a Web Site's Credibility? Results from a Large Study*. Recuperado de http://goo.gl/W57fqc

Forés, A. (2009). *Descubrir la neurodidáctica: Aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: UOC.

Fortunati, L., & Magnanelli, A.M. (2002). El teléfono móvil de los jóvenes. *Estudios de Juventud*, *57*, 59-78.

Franganillo, J. (5 de abril de 2010). La ansiedad informativa. *UNO*, p.14.

Frasca, G. (2009). Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción. *Comunicación*, *7*, 37-44.

Frau-Meigs, D. (2006). *Media Education. A kit for teachers, students, parents and professionals*. París: UNESCO. Recuperado de http://goo.gl/GCCET1

Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Editorial Siglo XXI.

Freinet, C. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular.* Barcelona: Editorial Laia.

Freinet, C. (1979). *Las técnicas audiovisuales.* Barcelona: Editorial Laia.

Gabelas, J.A. (2007). Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. *Comunicar, 28*, 69-73.

Gabelas, J.A. (2009). Pantallas y jóvenes en el ágora del nuevo milenio. En J. Del-Pozo, L. Pérez & M. Ferreras (Coord.), *Adicciones y nuevas tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 19-33). La Rioja: Gobierno de La Rioja, Consejería de Salud, Dirección General de Salud Pública y Consumo, Servicio de Drogodependencia.

García-Fernández, F. (2005). Videojuegos: un análisis desde el punto de vista educativo. Recuperado de https://goo.gl/HeoX1v

García-Galera, M. C., Del-Hoyo, M., & Fernández-Muñoz, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 43, 35-43. doi: 10.3916/C43-2014-03

García-Galera, C., & Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar, 43*, 10-13. doi: 10.3916/C43-2014-a2

García-Jiménez, A. (2011). Una perspectiva sobre los riesgos y usos de Internet en la adolescencia. *Icono 14*, *9* (3), 396-411. doi: 10.7195/ri14.v9i3.62

García-Matilla, A., & Molina, J. P. (2008). Televisión y jóvenes en España. *Comunicar, 31* (XVI), 83-90. doi: 10.3916/c31-2008-01-010

García-Páez, F. (2011). La web 2.0 irrumpe en la escuela. *Cuadernos de pedagogía, 418*, 62-66.

García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en ele aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar, 42*, 65-74. doi: 10.3916/C42-2014-06

García, A., López-Ayala, M. C., & Catalina, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar, 41* (XXI), 195-204. doi: 10.3916/C41-2013-19

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* México: Fondo de cultura económica.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Garitaonandia, C., Garmendia, M., & Martínez, G. (2008). Internet y los jóvenes: Cómo usan Internet los jóvenes: hábitos, riesgos y control parental. En M. Moragas i Spà (Presidencia) *I+C Investigar la Comunicación.* Actas del Congreso Internacional Fundacional AE-IC. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de http://goo.gl/5gg2IE

Garmendia, M. Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M.A. (2012). Los menores en Internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns del CAC, 38* (XV), 37-44.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4ª ed.).* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gil-de-Zúñiga, H., Jung, N., & Valenzuela, S. (2012). Social Media Use for News and Individuals' Social Capital, Civic Engagement and Political Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication, 17* (3), 319–336. http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01574.x

Gil, A., Feliu, J., & Bona, Y. (2005). La relación entre los videojuegos y la agresividad: una polémica intrincada de dudosa resolución. Recuperado de http://psicologiasocial.uab.es/joventic/en/node/98

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Nueva York: John Wiley

Giroux, S., & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

González, C., & Blanco, F. (2011). Videojuegos educativos sociales en el aula. *Revista Icono 14, 9* (2), 59-83.

González-Soto, A. P. (1990). Bases de las estrategias metódicas. En A. Medina y M. L. Sevillano (Coords.) *Didáctica-Adaptación. El currículo: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación* (pp. 679-706). Madrid: UNED.

Graner, C., Beranuy, M., Sánchez, X., Chamarro, A., & Castellana, M. (2007). ¿Qué uso hacen los jóvenes y adolescentes de Internet y el móvil? In L. Alvarez-Pousa, J. Evans-Pim, O. Crespo-Argibay (eds), *Comunicación e xuventude: Actas do Foro Internacional* (pp. 71-90). España: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.

Gros, B. (2004). *Pantallas, juegos y educación.* Bilbao: Desclée.

Gros, B. (2008). Juegos digitales y aprendizaje: fronteras y limitaciones. En Gros, B. (Coord.). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó

Gros, B. (Coord.) (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó

Gros, B., & Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría de la Educación, 5.* Recuperado de http://goo.gl/30FHeD

Grupo Comunicar (Ed.) (2009). Política de educación en medios. Aportaciones y desafíos mundiales. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de educación y comunicación, 32*.

Grupo Minerva (2001). En contra del método de proyectos. *Revista Candidus, 15*. Disponible en: http://goo.gl/BHi7La

Guerin, M. A. (2004). *El relato cinematográfico. Sin relato no hay cine.* Barcelona, Paidós.

Guillén, J. (2003). Inteligencias múltiples en el aula [entrada de blog]. Recuperado de https://goo.gl/VtBwBV

Guitert, M., Giménez, F. et al. (2003). *El procés de treball i d'aprenentatge en equip en un entorn virtual a partir de l'anàlisi d'experiències de la UOC*. (Document de projecte en línia. IN3, UOC. Treballs de doctorat, DP03-001). Recuperado de www.uoc.edu/in3/dt/20299/ 20 -299.pdf

Gutiérrez-Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

Gutiérrez-San-Miguel, B. (2006): *Teoría de la narración audiovisual.* Madrid: Cátedra.

Haake, J., & Pfister, H. (2010). Scripting a Distance-learning University Course: Do Students Benefit from Net-based Scripted Collaboration? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 5* (2), 191-210. doi: 10.1007/s11412-010-9083-7.

Hamelik, C. (1976). An alternative to news. *Journal of communication, 26*, 122.

Hernández, N., González, M., & Muñoz, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar, 42*, 25-33. doi: http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-02

Hernández-Serrano, M. J., & Fuentes-Agustí, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *TESI, 12* (I), 47-78.

Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias

Huh, J., Delorme D. E., & Reid L.N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs, 40,* 90.

Hymes, D. (1996). Acerca de la compe-tencia comunicativa. *Forma y función, 9*, 13-37.

IEA (2013). International Computer and Information Literacy Study. Recuperado de www.iea.nl/icils_2013.html

INTECO & Orange (2011). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles*. Recuperado de http://goo.gl/uvYp8s

International Society for Technology in Education (1998). *National Educational Technology Standards for Students* (NETS). Recuperado de http://goo.gl/ML7a9L

International Society for Technology in Education (2007). *National Educational Technology Standards for Students* (NETS). Recuperado de http://goo.gl/ML7a9L

ISEA (2009). *Mobile Learning, análisis prospectivo de las potencialidades asociadas al mobile learning. Innovación en servicios empresariales avanzados*. Ministerio de industria, turismo y comercio. Recuperado de http://goo.gl/7WoWnU

Jenkins, H. (2003). Game Design as Narrative Architecture. *First Person. New Media as Story, Performance, and Game*. Cambridge: MIT Press. Recuperado de www.anabiosispress.org/VM606/1stPerson_hjenkins.pdf

Johnston, B., & Webber, S. (2007). Cómo podríamos pensar: alfabetización informacional como una disciplina de la era de la información. *Anales de documentación, 10*, 491-504.

Jull, J. (2001). Games telling stories? A brief note on games and narratives. *Games Studies, 1*, 1-12. Recuperado de https://goo.gl/XkCxR7

Jull, J. (2006). *Half-real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds.* Cambridge: MIT Press.

Kamibeppu, K., & Sugiura, H. (2005). Impact of the mobile phone on junior hight-school students' friendships in the Tokyo metropolitana area. *Cyberpsychology & Behavior, 8* (2), 121-130.

Kārkliņš, J. (2011). Prólogo. En C. Wilson, A. Grizzel, R. Tuazon, K. Akyempong & C.K. Cheung (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional Currículum para Profesores* (pp. 11-12).París: UNESCO.

Katz, E. (2009). The End of Television. En Katz, E. & Scannell, P. (Eds.), The End of Television?: Its Impact on the World (So Far). *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *625* (pp. 6-18). SAGE Publications.

Katz, I.R. (2007). Testing information literacy in digital environments: The ETS iSkills assessment. *Information Technology and Libraries,* 26 (3).

Katz, J.E., & Sugiyama, S. (2006). Mobile phones as fashion statements: The co-creation of mobile communication's public meaning. En Ling, R.S. & Pedersen, P.E. (eds.), *Mobile communications: Re-negotiation of the social sphere* (pp. 63-81). Kent: Springer-Verlag.

Kierkegaard, S. (2008). Cybering. Online Grooming and Ageplay. *Computer Law & Security Review, 24* (I), 41-55. doi: 10.1016/-j.clsr.2007.11.004

Kilpatrick, T. H. (1918). The proyecto method. *Teachers College Record* 19 (September).

Lasén-Díaz, A. (2005). *Understanding Mobile Phone Users And Usage*. Newbury: Vodafone Group R&D.

Laurel, B. (1998). *Computers as Theatre*. Massachusets: Addison-Wesley.

Lee, S. J. (2009). Online Communication and Adolescent Social Ties: Who benefits more from Internet use? *Journal of Computer-Mediated Communication 14*, (3), 509–531. doi: 10.1111/j.1083-6101.2009.01451.x

León, B., & García-Avilés, J.A. (2002). Los retos de la implantación de la televisión interactiva a la luz de su propia historia. *Zer, 13* (7), 95-113.

Levis, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.

Lewis, D. (1996). *Dying for Information?* London: Reuters Business Information.

Lindo, E. (2 de octubre de 2011). No me quieras tanto. *El País.* Recuperado de http://elpais.com/diario/2011/10/02/domingo/1317526231_850215.html

Ling, R. (1997). One can talk about Common Manners! The Use of Mobile Telephones in Inappropriate Situations. En Haddon, L. (Ed.), *Communications on the Move: The Experience of Mobile Telephony in the 1990s.* Farsta: Telia.

Livingstone, S. (2007). Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de Internet. *TELOS*, 73. Recuperado de http://goo.gl/K9Gu0U

Lonsdale, M., & McCurry, D. (2004). *Literacy in the new millennium*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research (NCVER). Recuperado de www.ncver.edu.au/research/proj/nr2L02.pdf

López, J., & Rodríguez, J. Mª. (2007). Estudio de casos como metodología centrada en el aprendizaje. En M. Fonseca & J. I. Aguaded, *Enseñar en la universidad*. La Coruña: Netbiblo.

López-García, G. (2005). Modelos de medios de comunicación en Internet. Desarrollo de una tipología. En G. López-García (Ed), *El ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet.* (pp. 55-85). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València. Recuperado de http://goo.gl/QKNfy1

López-Vidales, N. (2012). *Preferencia juvenil en nuevos formatos de televisión. Tendencias de consumo en jóvenes de 14 a 25 años.* Proyecto de Investigación. Madrid: OCENDI.

Lorente, S. (2002). Juventud y teléfonos móviles: algo más que una moda. *Estudios de Juventud, 57* (2), 9-24.

Lucca, N., & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias.* Colombia: Ediciones S. M.

Luzón, J. M., & Soria, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, *2*(2), 3-39.

Machado, A. (2000). El advenimiento de los medios interactivos. En A. Machado, *El paisaje Mediático. Sobre el desafío de las poéticas tecnológicas*. Buenos Aires: Libro del Rojas. Recuperado de http://goo.gl/wyw8Ov

Marín-Ibáñez, R. (1985). El cuestionario y la Entrevista. Tema 2. En R. Marín Ibáñez y G. Pérez Serrano, *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3*. Madrid: UNED.

Marquès, P. (2000). Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Recuperado de http://www.peremarques.net/competen.htm

Marquès, P. (2001). Videojuegos. Las claves del éxito. *Cuadernos de Pedagogía, 291*, 55-62.

Marquès, P. (2009). Aportaciones sobre el documento puente: Competencia Digital. Recuperado de https://goo.gl/b7FHmR

Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Italics, 5*(4), 249-267.

Martín, D. (20 de marzo de 2013). El televisor es para el salón, la tableta para la cama. Tecnología. *El País*. Recuperado de http://goo.gl/1PRUJZ

Martínez, J.F., & Pérez-Tornero, J.M. (2011). Alfabetización mediática: Aproximación a su evolución europea en el criterio «habilidades técnicas de uso de los medios de comunicación» durante el periodo 2005-2010. En *I Congreso de Comunicación y Educación*. Barcelona 11, 12 y 13 de mayo. Recuperado de www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/07/136jm_juanfran.pdf

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

McClure, C.R. (1994): Network literacy: a role for libraries*. Information Technology and Libraries, 13*, 115-125.

McGarry, K (1993). *The changing context of information.* London: Library Association Publishing.

Mediapro (2006). A European Research Project: the Appropriation of New Media by Youth.

Medrano, C., Airbe, A., & Palacios, S. (2010). El perfil de consumo televisivo en adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación. *Revista de Educación, 352,* 545-566.

Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales, 5*, 165-180. Recuperado de http://goo.gl/fbpfbd

Méndiz, A., De-Aguilera, M., & Borgis, E. (2011). Actitudes y valoraciones de los jóvenes ante la TV móvil. *Comunicar, 36* (XVIII), 77-85. doi.org/10.3916/C36-2011-02-08

Miller, T. (2009). *Television Studies: The Basics*. The United Kingdom: Taylor & Francis.

Ministerio de Educación (2013). Rutas del aprendizaje. Los proyectos de aprendizaje para el logro de competencias. Fascículo 1. Educación primaria. Perú.

Monereo, C. (2004). Aprender a lo largo y ancho de la vida: preparando a los ciudadanos de la Infópolis. *Aula de innovación educativa, 138*, 7-9.

Monereo, C. (Coord.) (2005). *Internet y competencias básicas.* Barcelona: Graó.

Monereo, C. (2009). Competencia digital: para qué, quién, dónde y cómo debe enseñarse. *Aula de innovación educativa, 181*, 9 -12.

Moore, P. (2008). *Teacher Training curricula for Media and Information Literacy.* París: UNESCO Recuperado de http://goo.gl/kTnYMy

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative metodological triangulation. Metodology Corner. *Rev. Nursing research, 40* (1).

Moust, J.H.C., Bouhuijs, P.A.J., & Schmidt, H.G. (2007). El aprendizaje basado en problemas: Guía del estudiante. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

Muñoz-Rivas, M. J., & Agustín, S. (2005). La adicción al teléfono móvil. *Psicología Conductual, 13*, 481-493.

Muros, B., Aragón, Y., & Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar, 40*, 31-39. doi: 10.3916/C40-2013-02-03.

National Council of Teachers of English (2008). The NCTE Definition of 21st Century Literacies. Recuperado de http://goo.gl/UnxhNj

Negroponte, N. (1995). *Ser digital.* Argentina: Atlántida.

Nielsen (2010). Mobile Youth Around the World. The Nielsen Company. Recuperado de http://goo.gl/43zsWe

Notley, T. (2009). Young People, Online Networks, and Social Inclusion. *Journal of Computer-Mediated Communication, 14*, (4), 1208–1227.

Nunnally, J.C. (1967). *Psychometric theory.* New York: McGraw Hill.

O'Keefe, L. (2002). Media exposure feeding children's violent acts, AAP policy states. *AAP News, 20*, 38-39.

Oksman, V., & Turtiainen, J. (2004). Mobile Communication as a Social Stage. The Meanings of Mobile Communication among Teenagers in Finland. *New Media & Society*, *6*, 319-339.

ONTSI (2011). *Las redes sociales en Internet.* Recuperado de http://goo.gl/kmxgXk

ONTSI (2013). Informe Anual «La Sociedad RED 2012». Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Recuperado de http://goo.gl/gqrVQ6

Onrubia, J., Colomna, R., & Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll y C. Monereo, *Psicología de la educación virtual* (pp. 233-252). Madrid: Morata.

Onrubia, J., & Engel, A. (2012). The Role of Teacher Assistance on the Effects of a Macro-script in Collaborative Writing Tasks. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learn ing, 7* (1), 161-186. doi:10.1007/s11412-011-9125-9.

Orihuela, J. L. (1997). Narraciones interactivas: el futuro no lineal de los relatos en la era digital. *Palabra Clave*, *2*, 37-46.

Ortigosa, A., & Ibáñez, A. (2006). Comunicación en Internet: Constructivismo social e identidad virtual. *Comunicar, 27*, 179-186.

Owens, M.R. (1976). State, government and libraries. *Library Journal, 101* (1), 27.

Parlamento Europeo y Consejo (2008). El PE sugiere introducir una asignatura de «educación mediática» en las escuelas europeas. Notas de Prensa. Recuperado de www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=IMPRESS&reference=

Parola, A., & Ranieri, M. (2010). *Media education in action. A research study in six European country*. Firenze: FUP.

Parola, A., & Ranieri, M. (2013). Educación en medios en acción. Modelos, herramientas y ejemplos de buenas prácticas. *Anàlisi Monogràfic 2013*, 19-26. Recuperado de http://goo.gl/ql9v9B

Pérez, N., & Castejón, J.L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, IX*, 22. Recuperado de http://reme.uji.es/reme/numero16/index-sp.html.

Pérez-Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cantabria: Consejería de Educación.

Pérez-Juste, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación*. UNED. 106

Pérez-Sevilla, J.M. (2011). *Game Loops en los Juegos Sociales*. Recuperado de http://chalchicha.es/game-loops-en-los-juegos-sociales.html

Pérez-Tornero, J.M. (2003). Educación en medios: perspectivas y estrategias. En Aguaded, J.I. (Dir.), *Luces en el laberinto audiovisual. Edu-comunicación en un mundo* global (pp. 57-69). Huelva: Universidad de Huelva.

Pérez-Tornero, J.M. (2003). *Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual.* Barcelona: Consejo del Audiovisual de Cataluña. Recuperado de www.consejo-audiovisualdenavarra.es/publicaciones/documents/libroblancoCAC.pdf

Pérez-Tornero, J.M. (2004). *Promoting digital literacy. Understanding digital literacy*. Unión Europea: Educación y Cultura.

Pérez-Tornero, J.M. (2007). Educación en medios para Jóvenes, en Sevilla. *Comunicar, 28*, 125-132.

Pérez Tornero, J.M. (14 de septiembre de 2008). Alfabetización digital y mediática: Convergencia conceptual [entrada de blog]. Recuperado de http://goo.gl/rOJzNY

Pérez-Tornero, J.M. (2009). El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *Telos. Cuadernos de innovación y comunicación*, 79. Recuperado de http://goo.gl/z739lk

Pérez-Tornero, J.M. (3 de abril de 2010), Promover la alfabetización mediática es ya una obligación legal en España para los poderes públicos y los medios audiovisuales [entrada de blog]. Recuperado de https://goo.gl/cGBAi3

Pérez-Tornero, J. M., & Baena, G. (2010). España. En J.M. Pérez-Tornero y L. Vilches (Coord.) *Libro blanco sobre la televisión Educativa y Cultural en Iberoamérica* (pp. 141-160). Barcelona: Gedisa.

Pérez-Tornero, J.M., & Vilches, L. (Coord.) (2010). *Libro blanco sobre la Televisión Educativa y Cultural en Iberoamérica*. Barcelona: Gedisa.

Pérez-Rodríguez, M. A. (2002). *La enseñanza de la lengua y la literatura con los medios de comunicación para el desarrollo de la competencia comunicativa* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva. Huelva.

Pérez-Rodríguez, M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación: enseñar y aprender con los medios.* Barcelona: Paidós.

Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Perrenaud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: JC Saez editor.

Peter, J., & Valkenburg, P.M. (2006). Research Note: Individual Differences in Perceptions of Internet Communication. *European Journal of Communication, 21*(2), 213–226.

Pintado, T., & Sánchez, J. (2010). Comportamiento del consumidor en el uso y compra de los videojuegos. En J. Marqueta & A. Sebastián, *Marketing hero. Las herramientas comerciales de los videojuegos.* Madrid: Esic.

Piriz, R. (2006). *El impacto de Internet en el consumo de televisión. Actas 22º Seminario AEDEMo sobre audiencia de televisión*. Sevilla.

Pitman, M. A., & Maxwell, J. A. (1992). Applications of qualitative and Ethnographic Research. En M. D. LeCompte, W. L. Milroy y J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education.* San Diego, CA: Academic Press.

Planells, A. J. (2010). La evolución narrativa de los videojuegos de aventura (1975-1998). *Zer*, *29* (15), 115-136.

Platón (1871). Fedro. En Azcárate, P. (Ed.) *Obras completas tomo 2* (pp. 261-349) Madrid: Medina y Navarro.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9* (5), 1 – 6.

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.

Protégeles (2005). *Seguridad infantil y costumbres de los menores en el empleo de la telefonía móvil*. Madrid: Protégeles y Defensor del Menor. Recuperado de www.dmenormad. es/pdf/estudiotelefonosmoviles.doc.

Pujolàs, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona. Graó.

Punset, E. (2007). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas.* Madrid: Destino

Renvoisé, P., & Morin, Ch. (2006). *Neuromarketing. El Nervio de la Venta.* Barcelona: UOC.

Rivoltella, P. C. (2006). *Screen generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.

Rodríguez, E. (Coord.) (2002). *Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos*. Madrid: INJUVE-FAD.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez-Illera, J.L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Bordón*, *56* (3 y 4), 431-441.

Rodríguez-Ruiz, Ó. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales. *Madrid i+d, 31*. Recuperado de http://goo.gl/aZT9nJ

Roschelle, J., & Teasley S.D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En C.E. O'Malley (Ed), *Computer-Supported Collaborative Learning* (pp. 69-197). Berlin: Springer-Verlag.

Rubia, B. (2010). La implicación de las nuevas tecnologías en el aprendizaje colaborativo. *Tendencias Pedagógicas, 16*, 89-106.

Rubin, H.J., & Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Rué, J., Font, A., & Cebrián, G. (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en educación superior. Aportaciones de un análisis de la formación en derecho. *REDU, 9* (1), 25-44.

Ruiz-Olivares, R., Lucena, V., Pino, M.J., & Herruzo, J. (2010). Análisis de comportamientos relacionados con el uso/abuso de Internet, teléfono móvil, compras y juego en estudiantes universitarios. *Adicciones, 22* (4), 301-310.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación.* Caracas: Panapo Recuperado de: http://metodoinvestigacion.wordpress.com/2008/02/25/el-proceso-de-investigacion-carlos-sabino/

Salinas, J. (2003). Acceso a la información y aprendizaje informal en Internet. *Comunicar, 21*, 31-38.

Salinas, J., Pérez, A., & De-Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red.* Madrid: Síntesis.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Sánchez, L. (2011). Cara y cruz del uso del lenguaje del SMS. *Concienci@2.0. Realidades en formato digital.* Recuperado de http://goo.gl/q1HapD

Sánchez-i-Peris, F. J. (2008). Videojuegos: una herramienta en el proceso educativo del «homo digitalis». En F. J. Sánchez-i-Peris (Coord.) Videojuegos: una herramienta educativa del "homo digitalis" [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 9 (3). Recuperado de http://goo.gl/FkN1Sk

Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A., & Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno? *Adicciones*, *20*, 149-160.

Sánchez-Soto, J. (2007). La calidad del e-learning en su implementación y desarrollo: investigación evaluativa y consultoría pedagógica. *Revista electrónica Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 8* (1), 193-208. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017309011

Scolari, C. (2008a). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. (2008b). Hacia la hipertelevisión. Los primeros síntomas de una nueva configuración del dispositivo televisivo. *Diálogos de la comunicación, 77*, 1-9.

Seminario de Sevilla (2002). Educación en Medios para jóvenes. UNESCO.

Sergi, T. G., & Onorati, M. G. (a cura di) (2006). *La sfida della comunicazione all'educazione. Prospettive di Media Education*. Milano: FrancoAngeli.

Sierra-Bravo, R. (1988): *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios.* Madrid: Paraninfo.

Schmidt, H. G. (1993). Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education 27*, 422-432.

Sobreira, P., & Tchounikine, P. (2012). A Model for Flexibly Editing CSCL Scripts. *International Journal of Computer-Support ed Collaborative Learning, 7 (4),* 567-592. doi:10.1007/s 11412-01-2-9157-9.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata

Staksrud, E., Livingstone, S., & Haddon, L. (2007). *What Do We Know About Children's Use of Online Technologies? A Report on Data Availability and Research Gaps in Europe.* Londres: The London School of Economics and Political Sciences. Recuperado de http://goo.gl/qK39HG

Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence.* New York: Simon and Shuster.

Stoll, Ch. (2011). Multiscreen Patterns. Patterns to help understand and define strategies for the multiscreen world. Recuperado de http://goo.gl/SoLtNj

Strauss, A.R., & Corbin, J M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*. Medellín (Colombia): Universidad de Antioquía.

Suuronen, H. (2011). Smart-depth: adding more 'game' to social games. Recuperado de www.gameschangedmylife.com/just-gamify-it

Taylor, A. S., & Harper, R. (2003). The gift of the gab? A design oriented sociology of young people's use of mobiles. *Journal of Computer Supported Cooperative Work, 12*, 267-296.

Taylor, R.S. (1986): *Value-added processes in information systems*. Norwood NJ: Ablex Publishing Corp.

Tejedor, S., & Pulido, C. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos?. *Comunicar, 39* (XX), 65-72. doi: 10.3916/C39-2012-02-06

Tenutto, M., Brutti, C., & Algarañá, S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas.* CABA: Diagramación: Digital & Papel.

The Cocktail Analysis (2013). Observatorio de Redes Sociales. 5ª Oleada. Recuperado de http://es.slideshare.net/TCAnalysis/5-oleada-observatorio-redes-sociales

Titone, R. (1976). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

Tolsá, J. (2012). *Los menores y el mercado de las pantallas: una propuesta de conocimiento integrado*. Madrid: Fundación telefónica.

Tong, F. (2008). Videojuegos y violencia: Guía para la acción. Usar lo provechoso y reducir lo dañino. *Lima*. *Proyecto fomento del Desarrollo Juvenil y Prevención de la Violencia (OPS-GTZ).* Recuperado de www.anobium.es/-docs/gc_fichas/doc/ReFmzN3P2f.pdf

Torrent, J. & Aparici, R. (8 y 22 de agosto de 2009). Educomunicación: participación ciudadana y creatividad [charlas]. Recuperado de http://goo.gl/UINUjg

Torres-Carrillo, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa.* Colombia: UNAD.

Trend, M.G. (1986). Sobre la reconciliación de los análisis cualitativos y cuantitativos: un estudio de casos. En T. Cook y C. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 105-130). Madrid: Morata.

Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 143-59). Madrid: Cambridge University Press.

UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

Unión Europea. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones - Aprender en la sociedad de la información - Plan de acción para una iniciativa europea de educación - (1996-1998), COM (1996) 471, Boletín de la Unión Europea, de 2 de octubre de 1996. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/procedure/ES/20865

Unión Europea. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia. Recuperado de http://goo.gl/yFh65t

Unión Europea. Comunicación de la Comisión e-Learning - Concebir la educación del futuro COM (2000) 318 final, 20 de mayo de 2000. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52000DC0318

Unión Europea. Consejo Europeo de Estocolmo, 23 y 24 de marzo de 2001. Conclusiones de la Presidencia. Recuperado de http://goo.gl/Yu41Fd

Unión Europea. Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación [5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial]. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11049

Unión Europea. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - Plan de acción eLearning Concebir la educación del futuro, COM (2001) 172 final, 28 de marzo de 2001. Recuperado de http://goo.gl/GZPUAm

Unión Europea. Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002. Conclusiones de la Presidencia. Recuperado de http://goo.gl/2jCfyI

Unión Europea. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones - eEurope 2005: Una sociedad de la información para todos - Plan de acción que se presentará con vistas al Consejo Europeo de Sevilla, 21-22 de junio de 2002, COM (2002) 263 final, 28 de mayo de 2002. Recuperado de http://goo.gl/ZBqDDQ

Unión Europea. Decisión 2318/2003/CE por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (programa eLearning). *Diario Oficial de la Unión Europea* L 345, 31 de diciembre de 2003, pp. 9-16. Recuperado de http://goo.gl/IZHMDf

Unión Europea. Decisión nº 1720/2006/CE por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente 2007-2013. *Diario Oficial de la Unión Europea* L 327, 24 de noviembre de 2006, pp. 45-68. Recuperado de http://goo.gl/RvGO4T

Unión Europea. Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2007 por la que se modifica la Directiva 89/552/CEE del Consejo sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. *Diario Oficial de la Unión Europea* L332, 18 de diciembre de 2007, pp. 27-45 Recuperado de http://goo.gl/YRCZZL

Unión Europea. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 20 de diciembre de 2007, «Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital» [COM (2007) 833 final - no publicada en el Diario Oficial]. Recuperado de http://goo.gl/Dv8Qhk

Unión Europea. Decisión nº 1350/2008/CE relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009. *Diario Oficial de la Unión Europea* L 348, 24 de diciembre de 2008, pp. 115-117. Recuperado de http://www.boe.es/doue/2008/348/L00115-00117.pdf

Unión Europea. Recomendación 2009/625/CE de la Comisión, de 20 de agosto de 2009, sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. *Diario Oficial de la Unión Europea L227*, 28 de agosto de 2009, pp. 9-12. Recuperado de http://goo.gl/nTng4E

Unión Europea. Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea L 394, 30 de diciembre de 2006, pp. 10-18. Recuperado de http://goo.gl/vX8bB3

UNIVERSITY COLLEGE OF LONDON. CIBER GROUP (2008). Information behaviour of the researcher of the future. Londres: UCL. Recuperado de http://goo.gl/uwubPB

Vallet, A. (1977). *El lenguaje total*. Zaragoza, Luis Vives.

Valverde, J. (2002). Herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. En J. I. Aguaded & J. Cabero (Dir.), *Educar en red. Internet como recurso para la educación* (pp. 57-81). Malaga: Aljibe.

Vargas, I. (2011). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista calidad en la educación superior, 3* (1), 119-139.

Vilches, L. (2001). *La migración digital*. Barcelona: Gedisa.

Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.

Vizcarro, C., & Juárez, E. ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. García Sevilla, *La metodología del aprendizaje basado en problemas* (pp. 17-36). Murcia: Universidad de Murcia.

White, D., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents. A new typology for online engagement. First Monday, 16 (9). Recuperado de: http://goo.gl/RKlTml

Williams, D., & Skoric, M. (2005). Internet Fantasy Violence: A Test of Aggression in an Online Game. *Communication Monographs, 72* (2), 217–233.

Wilson, C., Grizzel, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional Currículum para Profesores.* París: UNESCO.

Zagalo, N. (2011). Alfabetización creativa en los videojuegos: comunicación interactiva y alfabetización cinematográfica. *Comunicar*, *35*, 61-68. doi: 10.3916/C35-2010-02-06

Zaltman, G. (2004). *Cómo piensan los consumidores. Lo que nuestros clientes no pueden decirnos y nuestros competidores no saben*. Barcelona: Urano.

Zurkowski, P. (1974). *The information service environment: relationships and priorities.*

VI. Anexos

Anexo 1. Cuestionario sobre competencia mediática para adolescentes

1. Sexo:

- Hombre
- Mujer

2. Edad:

3. Centro:

- Público
- Privado
- Concertado

4. País de residencia:

5. Vivo con:

- Mis padres
- Mi padre
- Mi madre
- Mis abuelos
- Otro

6. ¿Tienes hermanos?

- Sí
- No

7. Ocupación laboral de tu padre:

- Desempleado
- Jubilado
- Amo de casa
- Empleado público
- Trabaja en empresa privada
- Empresario
- No sé

8. Ocupación laboral de tu madre:

- Desempleada
- Jubilada
- Ama de casa
- Trabaja en empresa privada
- Empleada pública
- Empresaria

- No sé

9. ¿Cuál o cuáles de las siguientes herramientas tecnológicas posees o tienes en casa?

- ☐ PC
- ☐ Internet
- ☐ Ordenador portátil
- ☐ Tablet
- ☐ Cámara de fotos digital
- ☐ Cámara de vídeo digital
- ☐ Televisión de pago
- ☐ DVD
- ☐ Disco dura multimedia
- ☐ Teléfono fijo
- ☐ Equipo de música
- ☐ Impresora
- ☐ Escáner
- ☐ Webcam
- ☐ Videoconsola
- ☐ Teléfono móvil

10. ¿Quién te ha enseñado a utilizar las siguientes herramientas? Señala lo que corresponda en cada caso

	Mi padre	Mi madre	Hermano/a	Profesor/a	He aprendido solo	Amigo/a	Otros
Ordenador	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Navegar por Internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Móvil	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Videoconsola	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. Utilizo el ordenador en clase para:

- ☐ No uso el ordenador en clase
- ☐ Resolver actividades
- ☐ Buscar información
- ☐ Realizar blog, wikis, web
- ☐ Crear productos con vídeo, imágenes y audio
- ☐ Hacer trabajos en grupo
- ☐ Comunicarme con alumnos de otros centros

- ☐ Otros

12. Tiempo de conexión diaria a Internet

- o Nada
- o Menos de 1 hora al día
- o Entre 1 y 2 horas al día
- o De 2 a 4 horas al día
- o Más de 4 horas al día
- o No lo sé

13. ¿Qué grado de formación tienes en comunicación audiovisual?

- o Ninguna
- o Alguna (conferencia, talleres…)
- o Bastante (cursos específicos…)

14. Valora de 1 al 4 la importancia que tienen en tu quehacer cotidiano los siguientes medios:

	1 Poca	2 Alguna	3 Bastante	4 Mucha
Periódicos y/o revistas en papel	☐	☐	☐	☐
Radio	☐	☐	☐	☐
Televisión	☐	☐	☐	☐
Internet	☐	☐	☐	☐
Teléfono móvil	☐	☐	☐	☐
Videojuegos	☐	☐	☐	☐
Prensa digital	☐	☐	☐	☐
Literatura	☐	☐	☐	☐

15. ¿Cuál es el navegador que más utilizas para moverte por Internet?

- o Internet explorer
- o Safari
- o Firefox Mozilla
- o Google Chrome
- o Otro (indica cuál)

16. Señala las razones por las que utilizes dicho navegadro (Puedes indicar más de una):

- Es el que venía preinstalado en mi ordenador
- Es el que conozco
- Debido a sis características creo que es el más adecuado
- Es más intuitivo
- Es más rápido
- Otras razones (indica cuál)

17. ¿Qué pasos sigues para realizar una búsqueda en Internet?

- Escribo todas las palabras de la búsqueda en un buscador del tipo Google, ojeo los primeros resultados que me ofrece y selecciono el que creo más conveniente.
- Planifico la búsqueda teniendo en cuenta mis objetivos y las herramientas disponibles, escojo los términos o palabras clave, evitando ambigüedades; utilizo más de una herramienta de búsqueda; y finalmente, comparo y evalúo la información hallada para seleccionar la que más se adapte a mis objetivos.

18. A la hora de seleccionar la información de una página web para tu trabajo, ¿en qué te basas? (Puedes señalar más de una opción)

- El diseño de la página
- Aparecen los nombres de los creadores y son personas o entidades reconocidas en el tema
- Tiene fecha de creación y actualización
- En la página aparecen todas las referencias de donde se ha tomado la información
- El título corresponde exactamente con lo que estaba buscando
- Contrasto la información con otras fuentes
- Otros criterios (Indica cuál/es)

19. ¿Cuál o cuáles de los siguientes recursos conoces?

- Revistas electrónicas
- Bases de datos
- Gestor bibliográfico
- Metabuscador
- Repositorio digital
- Diccionarios on-line
- Enciclopedia virtual
- No conozco ninguno

20. Señala aquellos que utilices o hayas utilizado:

- Revistas electrónicas

- Bases de datos
- Gestor bibliográfico
- Metabuscador
- Repositorio digital
- Diccionarios on-line
- Enciclopedia virtual
- No utilizo o he utilizado ninguno

21. ¿Comprendes la información que transmiten las imágenes, las palabras, la música y los sonidos… que componen los mensajes mediáticos (anuncios, películas, webs, blogs, podcast, series, programas, etc.)?

- En algunos casos
- No
- Sí

22. ¿Qué significado aportan los diferentes lenguajes (inónico-imagen, verbal, visual…) en el siguiente anuncio?

23. Pon una cruz en el recuadro correspondiente a la fotografía que mejor se adecua al título siguiente: está pensativa, triste, abstraída

1	2	3

4	5	6

24. ¿Por qué has elegido esta imagen? Puedes señalar todas las opciones que creas adecuadas.

- ☐ Los colores cálidos expresan tristeza
- ☐ El color sepia indica que la modelo está pensativa
- ☐ Los colores fríos expresan tristeza
- ☐ En esta imagen se ha eliminado la profundidad de campo, el fono de la imagen aparece desenfocado, que indica que está abstraída
- ☐ La angulación le da énfasis a la imagen mostrando que la modelo está pensativa
- ☐ La profundidad de campo hace que la modelo parezca pensativa
- ☐ Otra (indicar)

25. Lee atentamente e indica en la segunda columna de la derecha el número de la definición que corresponda a cada concepto. Quedará algún concepto sin definición.

Sistema operativo basado en el núcleo Linux diseñado en un primer momento para dispositivos móviles.	1	Spotify	
Dispositivo externo para almacenar archivos multimedia y poder visualizarlos en la pantalla de un televisor.	2	Objetivo	
Sitio Web que permite a los usuarios subir, ver y compartir vídeos.	3	iPad	
Dispositivo electrónico utilizado para almacenar los datos procedentes de cámaras digitales u otros dispositivos electrónicos.	4	Memoria digital	
Programa gratuito basado en Web para crear documentos en línea con la posibilidad de colaborar en grupo.	5	Android	

Lente o conjunto de lentes que permite ver las imágenes en la medida y en las características que se quiere.	6

Youtube	
Google doc	
Disco duro multimedia	

26. Lee atentamente e indica en la segunda columna de la derecha el número de la definición a la que corresponda cada profesión. Quedará alguna profesión sin definición.

Es el encargado de gestionar, construir y moderar comunidades en torno a una marca en Internet.	1
Es el encargado de grabar las escenas durante la producción.	2
Es el encargado de programar aplicaciones en distintos lenguajes de programación informáticos.	3
Monta las imágenes para que tengan sentido completo.	4
Prepara todas las etapas para llevar a cabo el programa de principio a fin.	5
Es el responsable del mantenimiento o programación de un sitio web.	6

Cámara	
Coolhunting	
Productor	
Community manager	
Editor	
Webmaster	
Atrezzista	
Desarrollador	

27. ¿Sabes cuál es la institución a la que te puedes dirigir para quejarte si te parece que un programa de televisión es inconveniente?

- Las propias televisiones
- El consejo estatal de Medios Audiovisuales

- La televisión nacional
- El Consejo Audiovisual de las diferentes Comunidades Autónomas
- El Parlamento
- No existe dicha institución
- No lo sé

28. ¿Crees que el anterior anuncio podría influirte llevándote a comprar el producto, si pudieras comprarlo?

- Sí
- Tal vez
- No
- No lo sé

29. ¿Puede influir en otras personas?

- Sí
- No
- No lo sé

30. Si les influye, ¿por qué les influye?

- Por los argumentos
- Por las emociones
- Por los argumentos y las emociones
- No sé

31. ¿Decides por ti mismo sobre qué ves? Puedes señalar varias opciones.

- ☐ Sí, normalmente se ve en la televisión de casa lo que a mí me gusta.
- ☐ Sí, dispongo de televisión en el cuarto.
- ☐ Sí, me descargo o veo directamente en Internet lo que me interesa.

- No, mis padres, hermanos mayores u otras personas deciden qué se ve en la televisión.
- Solo algunas veces.

32. ¿Qué te lleva a ver un determinado programa o película? Se puede marcar más de una opción.

- La crítica especializada
- Es una película taquillera o un programa con mucha audiencia
- Todo el mundo habla sobre dicho programa o película
- Aprendo con ese tipo de programas
- Es entretenido y me ayuda a distraerme
- Otros (indicar)

33. ¿Has denunciado o te has quejado a algún responsable sobre imágenes, vídeos, información... publicada en la Web o emitida en algún medio de comunicación?

- Sí
- No
- Lo haría, pero no sé dónde o a quién dirigirme

34. Creo que tengo motivos suficientes para quejarme de

- Programas concretos de la televisión privada
- Programas concretos de la televisión pública
- La programación completa de cadenas privadas
- La programación completa de cadenas públicas
- La privacidad en las redes sociales
- La vulnerabilidad de los datos en Internet
- No tengo motivos para quejarme
- Otros (indicar)

35. ¿Crees que tienes una participación activa en temas sociales y/o políticos (colaboración con ONGs, debatiendo sobre temas de interés político o social, participando en concetraciones solidarias a través de als redes...) a través de las tecnologías o por medio de estas?

- Sí
- No
- Ns/Nc

36. Si tu anterior respuesta es sí, ¿cómo participas en dichos temas?

- ☐ A través de la participación activa en foros organizados para la discusión de temas importantes para los ciudadanos
- ☐ Difundiendo a través de las redes sociales informaciones relevantes sobre los derechos de las personas
- ☐ Colaborando con ONGs
- ☐ Haciendo sugerencias a los responsables de determinados temas sociales/políticos a través de correos electrónicos o redes sociales
- ☐ Otras formas de participación (indicar)

37. ¿A través de qué herramientas te comunicas con otras personas e instituciones? (Señala todo lo que corresponda)

	Amigos	Familia	Instituto	Otras instituciones
Llamadas telefónicas	☐	☐	☐	☐
Sms	☐	☐	☐	☐
Whatsapp	☐	☐	☐	☐
Chat	☐	☐	☐	☐
Redes sociales	☐	☐	☐	☐
Correo electrónico	☐	☐	☐	☐
Otros (indicar) _____	☐	☐	☐	☐

_____

38. Señala el/los uso/s que le das a cada herramienta de comunicación

	Llamadas telefónicas	Sms	Whatsapp	Chat	Redes sociales	Correo electrónico
Hablar con los amigos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compartir documentos, fotos, vídeos…	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Preguntar dudas	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Convocar a una reunión o quedada	□	□	□	□	□	□
Realizar trabajos en equipo	□	□	□	□	□	□

39. ¿Has editado o manipulado con programas de ordenador imágenes, vídeos o audio?

- o Sí
- o No
- o Ns/Nc

40. Si la respuesta anterior es sí, ¿cuál o cuáles de estas herramientas de edición has utilizado?

- □ Pinnacle studio
- □ Photoshop
- □ Paint
- □ Movie maker
- □ Audacity
- □ PhotoScape
- □ Phixr
- □ Gimp
- □ Power sound editor
- □ Adobe premiere
- □ Sony Vega
- □ Otros (indicar)

41. Imagina que quieres presentarte a un concurso de vídeo en el que ha de contarse una historia con personajes, ¿cómo ordenarías los siguientes pasos para realizar el producto?

A. Rodaje
B. Contratar a los actores, búsqueda de vestuario, decorados…
C. Montaje y edición
D. Escribir el guión

42. Elabora, con 5 de las imágenes que siguen, una historia visualemnte bien contada. Tienes que partir de la imagen número 1 y añadir 4 imágenes más. Indica en los recuadros los números de las imágenes que has escogido.

1

2

3

4

5

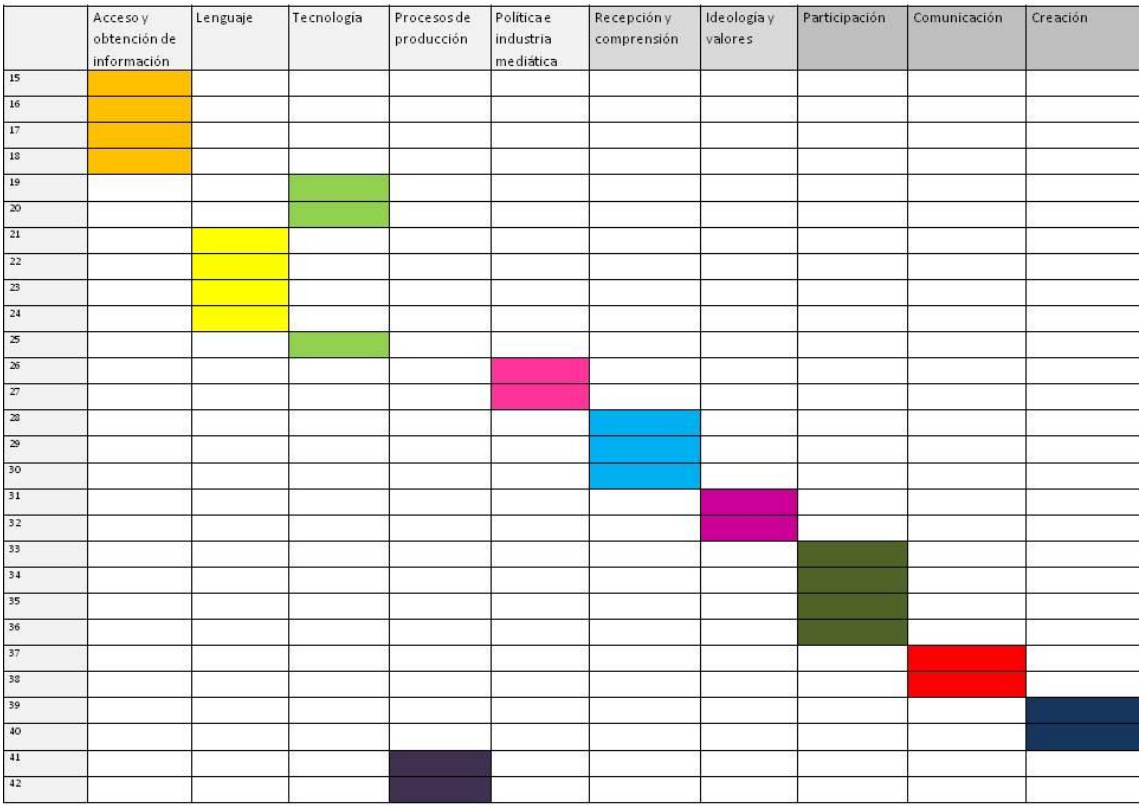
6

7

1				

Anexo 2. Criterios de valoración del cuestionario de adolescentes

Preguntas 1-15 sobre aspectos demográficos y de posesión tecnológica.



DIMENSIONES	ÍTEM	0	1	3
Acceso y obtención de información	15. ¿Qué navegador utilizas para moverte por Internet y Señala las razones por las que utilizas dicho navegador	No conoce las características de su navegador ni ha tenido capacidad de decisión sobre este.	Conoce y ha tenido alguna decisión sobre la herramienta que utiliza en sus búsquedas.	Conoce la herramienta que utiliza en sus búsquedas y sus características.
Acceso y obtención de información	16. ¿Qué pasos sigues para realizar una búsqueda en Internet?	No pone en prácticas técnicas de búsqueda eficaces		Realiza búsquedas eficazmente
Acceso y obtención de información	17. A la hora de seleccionar la	No conoce las técnicas de	Utiliza alguno de los elementos	Es capaz de evaluar efi-

	información de una página web para tu trabajo, ¿En qué te basas?	evaluación de la calidad de la información en sus búsquedas en Internet	que hay que tener en cuenta en la evaluación de la información	cazmente la calidad de la página y de la información que aparece en ella.
Tecnología	18. ¿cuál o cuáles de los siguientes recursos conoces?	No tiene conocimientos sobre recursos.	Conoce algunos de los recursos	Conoce muchos de los recursos citados.
Tecnología	19. Señala los recursos que utilices o hayas utilizado	No utiliza o ha utilizado ninguno de los recursos	Utiliza o ha utilizado alguno de los recursos	Utiliza o ha utilizado todos o la inmensa mayoría.
Lenguaje	20. ¿Comprendes la información que transmiten las imágenes, las palabras, la música y los sonidos… que componen los mensajes mediáticos?	No comprende la información de los distintos mensajes	Comprende la información de los mensajes solo algunas veces	Comprende la información que transmiten los distintos lenguajes implicados en los mensajes mediáticos.
Lenguaje	21. ¿Qué significado aportan los diferentes lenguajes en el siguiente anuncio?	No comprende el significado que aportan los diferentes códigos.	Comprende el significado que transmiten los distintos lenguajes o alguno de ellos pero no hace mención de ninguno de los códigos empleados.	Comprende el significado que transmiten los distintos lenguajes haciendo referencia en su discurso a los códigos del lenguaje audiovisual utilizados en el anuncio.
Lenguaje	22. Pon una cruz en el recuadro correspondiente a la fotografía que mejor se adecua al título "Está pensativa, triste, abstraída (ausente)"	No es capaz de identificar el título con la imagen seleccionando otros códigos visuales que difieren de la idea expresada.	Identifica algún rasgo de la imagen.	Es capaz de identificar la idea expresada en el título con los distintos códigos visuales que aparecen en la imagen.
Lenguaje	23. ¿por qué	No tiene	Conoce algunos	Es capaz de

	has elegido esta imagen?	ningún conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual	códigos del lenguaje audiovisual	reconocer los distintos códigos del lenguaje audiovisual presentes en la imagen seleccionada.
Tecnología	24. Lee atentamente e indica el número de la definición que corresponda a cada concepto	No conoce ninguno de los conceptos propuestos	Conoce alguno de los conceptos propuestos	Conoce todos los conceptos propuestos.
Política e industria mediática	25. Lee atentamente e indica el número de la definición a la que corresponda cada profesión.	No conoce ninguna de las profesiones expuestas	Conoce alguna de las profesiones propuestas	Conoce todas las profesiones propuestas.
Política e industria mediática	26. ¿Sabes cuál es la institución a la que te puedes dirigir para quejarte si te parece que un programa es inconveniente?	No conoce la institución a la que dirigir sus quejas.	No sabe que existe dicha institución.	Conoce cuál es la institución a la que dirigir sus quejas.
Recepción y comprensión	27c. ¿Por qué les influye a otras personas el anterior anuncio?	No es capaz de reconocer la utilización que hace el anuncio de las emociones.	Reconoce parte o no está seguro.	Reconoce que el anuncio recurre principalmente a las emociones.
Ideología y valores	28. ¿Decides por ti mismo sobre qué ves?	No tiene capacidad de decisión sobre lo que ve	Decide algunas veces sobre qué ve	Tiene capacidad de decisión sobre aquello que ve
Ideología y valores	29. ¿Qué te lleva a ver un determinado programa o película?	Se deja llevar por otros a la hora de seleccionar un determinado programa o película	Se deja llevar por las estrategias de los medios.	Posee capacidad crítica a la hora de seleccionar un determinado programa o película
Participación ciudadana	30. ¿Has denunciado o te has quejado a algún respon-	No tiene responsabilidad social	Tiene responsabilidad social pero no sabe cómo ejercerla	Tiene responsabilidad social y la ejerce.

	sable sobre imágenes, vídeos, información… publicada en la Web o emitida en algún medio de comunicación?			
Ideología y valores//Participación ciudadana	31. Creo que tengo motivos suficientes para quejarme de	No posee actitud crítica frente a la recepción mediática	Es crítico solo ante determinados medios o en situaciones concretas	Tiene capacidad crítica en la recepción de los medios.
Participación ciudadana	32. ¿Crees que tienes una participación activa?	No tiene una participación activa en la sociedad a través de los medios.	No está seguro de su participación a través de los medios.	Tiene una participación activa en la sociedad a través de los medios.
Comunicación // Tecnologías	33. ¿A través de qué herramientas te comunicas con otras personas?	No utiliza las distintas herramientas en su comunicación con otras personas e instituciones.	Utiliza mayoritariamente los recursos más tradicionales para su comunicación.	Hace una utilización diversificada y correcta de las distintas herramientas para su comunicación.
Comunicación // Tecnologías	34. Señala el uso que le das a cada herramienta	No utiliza o lo hace de manera inadecuada las distintas herramientas de comunicación	Utiliza solo una clase de herramientas para la mayoría de las aplicaciones.	Hace una utilización diversificada y correcta de las distintas herramientas de comunicación disponibles.
Creación	35. ¿has editado o manipulado con programas de ordenador imágenes, vídeos o audios?	No trabaja la edición con los distintos lenguajes o con alguno de ellos.	No está seguro de si ha creado algún documento.	Ha creado haciendo uso de los distintos lenguajes o de algunos e ellos
Procesos de producción	36. ¿Cómo ordenarías los siguientes pasos para la realización de	No conoce el proceso de producción	Conoce la mayoría de los pasos a seguir en el proceso de producción	Conoce todos los pasos a seguir en el proceso de producción.

	un producto mediático?			
Procesos de producción	37. Elabora una historia visualmente bien contada	Tiene algún error de continuidad al construir una secuencia visual	Es capaz de construir una secuencia posible si errores graves.	Es capaz de construir una secuencia visual correctamente.

Anexo 3. Cuestionario sobre competencia mediática del profesorado

1. Provincia

2. Edad

3. Sexo

- Hombre
- Mujer

4. Tipo de centro en el que trabaja

- Público
- Privado
- Concertado

5. Nombre del centro

6. Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital

- Ninguna
- Alguna
- Bastante

7. Años de docencia

8. Profesor de Educación…

- Infantil
- Primaria
- Secundaria/Bachillerato
- Formación profesional

9. ¿Con cuáles de estos recursos tecnológicos cuentas en tu centro?

- Ordenadores
- Pizarra digital interactiva (PDI)
- Proyectores
- Cañones digitales
- Conexión a Internet
- Tablets PC
- Ninguno

10. ¿Con cuáles de estos recursos tecnológicos cuentas en tu aula?

- Ordenadores
- Pizarra digital interactiva (PDI)
- Proyectores
- Cañones digitales
- Conexión a Internet
- Tablets PC
- Ninguno

11. En los mensajes de los medios (incluido Internet), distingo los diferentes códigos (verbal, icónico, musical…) y los registros (formal, informal, culto, coloquial…) utilizados por el emisor.

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

12. Las PDA o agendas digitales permiten registrar y procesar la información, pero tambi´n permiten el envío de correos electrónicos.

- Sí
- No
- No lo sé

13. Soy capaz de comunicarme a través de los medios usando un lenguaje diferente según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje.

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

14. Google, Safari, Bing o Yahoo!… son buscadores de Internet exentos de publicidad comercial.

- Sí
- No
- No lo sé

15. Usar el GPS en la telefonía móvil permite a su vez la localización exacta de nuestro teminal.

- Sí
- No

- No lo sé

16. Me preocupo por usar convenientemente los diferentes modos de comunicación (conceptual, imágenes, tonos de voz…) para mejorar el proceso educativo.

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

17. Los recursos educativos que utilizo con mis alumnos son:

- Programas educativos comerciales
- Programas educativos de libre disposición
- Actividades didácticas con Jclic, Edilim, Flash, Hot potatoes, Gimp, etc.
- Presentaciones (Power point…)
- Procesadores de texto
- Blogs
- Webquest
- Protales educativos
- Redes sociales (You Tube, Facebook, Twitter…)
- Banco de imágenes y sonidos
- Foros

18. Conozco las herramientas para el contros, por parte de las figuras educativas, de contenidos de Internet.

- Sí
- No
    - Si es que sí, indica un ejemplo

19. EL Movie maker es un programa informático para editar secuencias de imágenes y crear vídeos.

- Sí
- No
- No lo sé

20. Aunque no las comparta, puedo distinguir las tendencias sociopolíticas de los medios de comunicación de mayor difusión.

- No
- Un poco
- Bastante

- Mucho

21. Ante un tema que considero importante, la información que obtengo procede (puede marcar más de una casilla).

- ☐ De mi medio de información habitual
- ☐ Del medio informativo que considero más fiable
- ☐ Busco e interpreto información de distintas fuentes para construir mi propia opinión

22. En España, a diferencia de la mayoría de países europeos, no tenemos un Consejo Audiovisual de ámbito estatal.

- Sí
- No
- No lo sé

23. Es posible tener una relación positiva con los medios, pues estos pueden ayudar a la autonomía personal y a la transformación social.

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

24. Internet es una herramienta que permite participar en acciones solidarias.

- Sí
- No
- No lo sé

25. Me relaciono a través de los medios con colegas y profesionales del ámbito educativo.

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

26. Una Webquest es una actividad didáctica que consiste en una presentación a los estudiantes de un problema, una guía del proceso de trabajo y un conjunto de recursos previamente localizados y accesibles a través de Internet.

- Sí
- No

- o No lo sé

27. He usado en alguna ocasión los medios y tecnologías comunicativas para (puede marcar más de una casilla)

- ☐ Comprobar la corrección de mis datos en las listas electorales
- ☐ Votar electrónicamente en alguna encuesta
- ☐ Unirme a algún partido político o alguna campaña política
- ☐ Transmitir o cursar una queja ante el ayuntamiento o autoridad pública
- ☐ Participar en alguna acción de protesta o maniestación colectiva de interés público
- ☐ Participar en alguna asociación solidaria u ONG
- ☐ Boicotear algín producto o servicio
- ☐ Dar mi opinión a alguna plataforma con fines sociales o políticos
- ☐ Otros (Indicar)

28. Las empresas y los porfesionales de los medios, incluida la Asociación Española de Publicidad, disponen de normas internas recogidas en diferentes códigos deontológicos.

- o Sí
- o No
- o No lo sé

29. ¿Existe alguna asociación u organismo nacional al que acudir cuando el ususario percibe algo insultante, injurioso o delictivo en televisión, radio o Internet?

- o Sí
- o No
- o No lo sé

30. En nuestro país existe legislación que trata de proteger a la infancia de ciertos contenidos en la TV o en la radio, mediante el establecimeinto de un horario infantil.

- o Sí
- o No
- o No lo sé

31. Conozco cómo actualizar los permisos sobre provacidad en redes sociales

- o No
- o Un poco
- o Bastante
- o Mucho

32. Creative Commons es una licencia para proteger los derechos de autor en la red.

- Sí
- No
- No lo sé

33. Antes de introducir mis datos personales (nombre, cuenta corriente, teléfono…) en alguna web, tomo algunas precauciones basándome en (puede marcar más de una casilla).

- ☐ Mi instinto personal
- ☐ Me dejo guiar por el aspecto del sitio
- ☐ Busco comentarios de otros usuarios
- ☐ No confío nunca mis datos a ninguna web
- ☐ Otros (indicar)

34. Para calorar la fiabilidad de las informaciones que recibo de los medios tengo en cuenta estos aspectos (puede marcar más de una casilla).

- ☐ El propietario o titular del canal en que se emite la información
- ☐ El autor de la información
- ☐ El contenido de la información (coherente con otras informaciones y mis conocimientos)
    - Otros. Especificar

35. En los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico.

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

36. Facebook o Twitter pueden usar los datos personales y las fotos que subimos a estas redes sociales, pues les cedemos los derechos de uso al abrir una cuenta en las mismas.

- Sí
- No
- No lo sé

37. La identificación emocional con personajes y situaciones que aparecen en los medios puede ampliar mis experiencias y avorecer n mayor conocimiento de mí mismo.

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

38. Elaboro mensajes en los medios evitando estereotipos, prejuicios o valores anti-democráticos.

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

39. Reconozco cuándo una creación o producto mediático no cumple unas mínimas exigencias de gusto estético (presentación y redacción cuidada, calidad de imágenes y sonidos, creatividad o elaboración original…)

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

40. Soy capaz de distinguir las tendencias estéticas o artísticas relacionadas con los productos cinematográficos (expresionismo, romanticismo, realismo, naturalismo, surrealismo, underground, nouvelle vague…).

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

41. Sería capaz de transformar alguna imagen, utilizando un programa específico para ello.

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

42. Te gustaría recibir formación sobre Competencia Mediática?

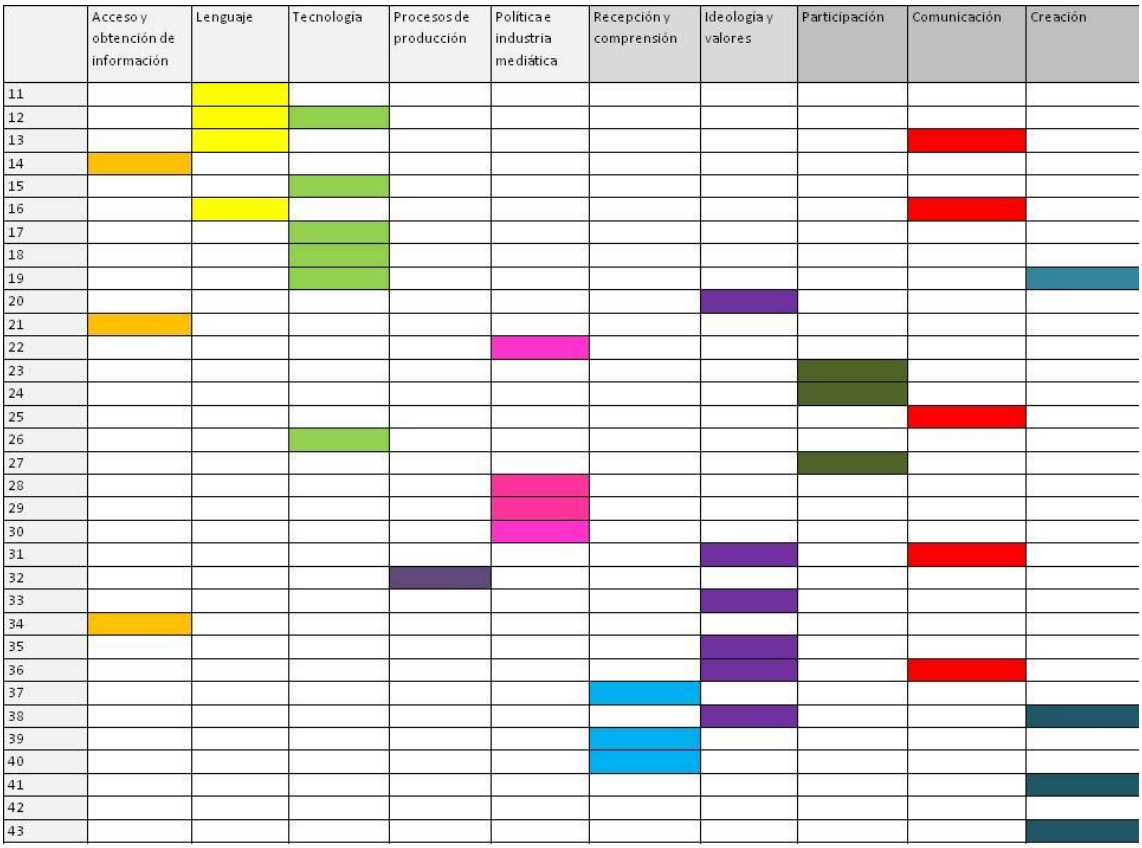
- Sí
- No
- No lo sé

43. ¿Has participado, en los últimos cinco años, en algún proyecto de innovación, investigación o de elaboración de materiales didácticos sobre Competencia en Medios de Comunicación?

- Sí
- No
- No lo sé

Anexo 4. Criterios de valoración del cuestionario de profesorado

Preguntas 1-11 sobre datos demográficos y posesión tecnológica.



ÍTEM	DIMENSIÓN	¿QUÉ QUIERO SABER?	RESPUESTA	NIVEL DE DOMINIO
1 - 10	(variables)	Información sobre el encuestado y su relación con los medios.		
11	Lenguaje	En los mensajes de los medios (incluido Internet), distingo los diferentes códigos (verbal, icónico, musical…) y los registros (formal, informal, culto, coloquial…) utilizados por el emisor.	No Un poco Bastante Mucho	2. Es capaz de diferenciar los códigos y los distintos registros de los mensajes de los medios. 1. Diferencia bastantes códigos y registros de los mensajes mediáticos. 0. No es capaz de diferenciar, o lo hace

				en contadas ocasiones, ni los códigos ni los registros que intervienen en los mensajes de los medios.
12	Tecnología/lenguaje	Las PDA o agendas digitales permiten registrar y procesar la información, pero también permiten el envío de correos electrónicos.	Sí No No lo sé	2: Conoce la utilidad de las PDA 1: No está seguro de la utilidad de las PDA 0: No conoce la respuesta
13	Comunicación/Lenguaje	Soy capaz de comunicarme a través de los medios usando un lenguaje diferente según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje.	No Un poco Bastante Mucho	2: Se comunica a través de los medios utilizando un lenguaje adecuado 1: Se comunica un poco a través de los medios utilizando un lenguaje adecuado 0: No es capaz de comunicarse con un lenguaje adecuado a través de los medios
14	Acceso y obtención de información	Google, Safari, Bing o Yahoo!... son buscadores de Internet exentos de publicidad comercial.	Sí No No lo sé	2: Sabe que son buscadores no exentos de publicidad 1: No está seguro de si los buscadores están exentos de publicidad. 0: No sabe si esos buscadores están exentos de publicidad
15	Tecnología	Usar el GPS en la telefonía móvil permite a su vez la localización exacta de nuestro terminal.	Sí No No lo sé	2: Sabe que el GPS del móvil lo localiza 0: No sabe que el GPS del móvil lo localiza 1: No está seguro si que el GPS del móvil lo localiza
16	Comunicación/Lenguaje	Me preocupo por usar convenientemente los diferentes modos de comunicación (conceptual,	No Un poco Bastante Mucho	2: Le preocupa usar diferentes modos de comunicación para mejorar la educación 1: Le preocupa un

		imágenes, tonos de voz…) para mejorar el proceso educativo.		poco usar diferentes modos de comunicación para mejorar la educación 0: No le preocupa usar diferentes modos de comunicación para mejorar la educación
17	Tecnología	Los recursos educativos que utilizo con mis alumnos son	1. Programas educativos comerciales 2. Programas educativos de libre disposición 3. Actividades didácticas con Jclic, Edilim, Flash, Hot potatoes, Gimp, etc. 4. Presentaciones (Power Point…) 5. Procesadores de texto 6. Blogs 7. Webquests 8. Portales educativos 9. Redes sociales (YouTube, Facebook, Twitter…) 10. Bancos de imágenes y sonidos 11. Foros	0. No utiliza recursos que potencien la competencia mediática. 1. Utiliza algunos recursos que potencien la competencia mediática 2. Utiliza muchos recursos que potencian la competencia mediática.
18	Tecnología	Conozco las herramientas para el control, por parte de las figuras educativas, de los contenidos de Internet.	Sí No Ejemplo	2: Si conoce herramientas control de Internet 0: No conoce herramientas control de Internet 1: No está seguro de conocerlas
19	Tecnología /	El Movie Maker es	Sí	2: Conoce la utilidad

	creación	un programa informático para editar secuencias de imágenes y crear vídeos.	No No lo sé	de Movie Maker 0: No conoce la utilidad de Movie Maker 1: No está seguro de la utilidad de Movie Maker
20	Idelogía y valores	Aunque no las comparta, puedo distinguir las tendencias sociopolíticas de los medios de comunicación de mayor difusión.	No Un poco Bastante Mucho	2: Distingue las tendencias socio políticas de los medios 1: Distingue un poco las tendencias socio políticas de los medios 0: No distingue las tendencias socio políticas de los medios
21	Acceso y obtención de información	Ante un tema que considero importante, la información que obtengo procede (puede marcar más de una casilla).	1. De mi medio de información habitual 2. Del medio informativo que considero más fiable 3. Busco e interpreto información de distintas fuentes para construir mi propia opinión	2: De distintas fuentes para construir una opinión propia 1: De en un medio de información fiable 0: De un medio informativo habitual
22	Política e industria mediática	En España, a diferencia de la mayoría de países europeos, no tenemos un Consejo Audiovisual de ámbito estatal.	Sí No No lo sé	2: Si sabe que no tenemos Consejo Audiovisual 1: No está seguro de si existe un Consejo Audiovisual 0: No sabe que no tenemos Consejo Audiovisual
23	participación ciudadana	Es posible tener una relación positiva con los medios, pues estos pueden ayudar a la autonomía personal y a la transformación social.	No Un poco Bastante Mucho	2: Cree en la relación positiva con los medios 1: Cree un poco en la relación positiva con los medios 0: No cree en una relación positiva con los medios

24	Participación ciudadana	Internet es una herramienta que permite participar en acciones solidarias.	Sí No No lo sé	2: Internet permite participar solidaria-mente 1: No está seguro de que Internet permita participar solidaria-mente. 0: Internet no permite participar solidaria-mente
25	Comunicación	Me relaciono a través de los medios con colegas y profe-sionales del ámbito educativo.	No Un poco Bastante Mucho	2: Se relaciona a través de los medios 1: Se relaciona un poco a través de los medios 0: No se relaciona a través de los medios
26	Tecnología	Una Webquest es una actividad didác-tica que consiste en una presentación a los estudiantes de un problema, una guía del proceso de tra-bajo y un conjunto de recursos previa-mente localizados y accesibles a través de Internet	Sí No No lo sé	2: Si sabe lo que es una WebQuest 1: No está seguro de lo que es una Web-Quest 0: No sabe lo que es una WebQuest
27	Participación ciudadana	He usado en alguna ocasión los medios y tecnologías comuni-cativas para	1. Comprobar la corrección de mis datos en las listas elec-torales 2. Votar electrónica-mente en al-guna encues-ta 3. Unirme a algún partido político o a alguna cam-paña política 4. Transmitir o cursar una	2: Utiliza los medios con fines sociales 1: Utiliza poco los medios con fines so-ciales 0: No utiliza medios con fines sociales

			queja ante el ayuntamiento o autoridad pública 5. Participar en alguna acción de protesta o manifestación colectiva de interés público 6. Participar en alguna asociación solidaria u ONG 7. Boicotear algún producto o servicio 8. Dar mi opinión en alguna plataforma con fines sociales o políticos	
28	Política e industria mediática	Las empresas y los profesionales de los medios, incluida la Asociación Española de Publicidad, disponen de normas internas recogidas en diferentes códigos deontológicos.	Sí No No lo sé	2: Si sabe que los medios se rigen por Códigos Deontológicos 1: No está seguro de que los medios se rigen por Códigos Deontológicos 0: No sabe que los medios se rigen por Códigos Deontológicos
29	Política e industria mediática	¿Existe alguna asociación u organismo nacional al que acudir cuando el usuario percibe algo insultante, injurioso o delictivo en televisión, radio o Internet?	Sí No No lo sé	2: Si sabe a dónde dirigirse para denunciar un mal uso de los medios 1: No está seguro de a dónde dirigirse para denunciar un mal uso de los medios 0: No sabe a dónde dirigirse para denunciar un mal uso de los medios
30	Política e industria mediática	En nuestro país existe legislación que	Sí No	2: Si sabe que el horario infantil está legis-

		trata de proteger a la infancia de ciertos contenidos en la TV o en la radio, mediante el establecimiento de un horario infantil.	No lo sé	lado 1: No está seguro que el horario infantil está legislado 0: No sabe que el horario infantil está legislado
31	Ideología y valores// Comunicación	Conozco cómo actualizar los permisos sobre privacidad en redes sociales.	No Un poco Bastante Mucho	2: Sabe sobre actualización de permisos de privacidad 1: Sabe un poco sobre actualización de permisos de privacidad 0: No sabe cómo actualizar permisos de privacidad
32	Procesos de producción	Creative Commons es una licencia para proteger los derechos de autor en la red.	Sí No No lo sé	2: Si sabe que es Creative Commons 1: No está seguro que es Creative Commons 0: No sabe que es Creative Commons
33	Idelogía y valores	Antes de introducir mis datos personales (nombre, cuenta corriente, teléfono…) en alguna web, tomo algunas precauciones basándome en (puede marcar más de una casilla).	1. Mi instinto personal 2. Me dejo guiar por el aspecto del sitio 3. Busco comentarios de otros usuarios 4. No confío nunca mis datos a ninguna web 5. Otro	Varias respuestas que incluya las anteriores = 3 puntos. Se basa en varios parámetros antes de confiar datos personales. Una respuesta (1 o 3) = 2 puntos. Confía sus datos personales siempre que tenga la certeza de que el sitio es seguro bien sea por su institnto o por la opinión de otros ususarios. Respuesta 4 = 1 puntos. No confía nunca sus datos, sobre todo teléfono o cuenta corriente. Respuesta 2 = 0 puntos. Solo se fija en el aspecto de la web a la hora de confiar sus datos personales.
34	Acceso y obten-	Para valorar la fiabi-	1. El propietario	2. Se fía en función de

	ción de información	lidad de las informaciones que recibo de los medios tengo en cuenta estos aspectos (puede marcar más de una casilla).	o titular del canal en que se emite la información 2. El autor de la información 3. El contenido de la información (coherente con otras informaciones y mis conocimientos). 4. Otros. Especificar	la combinación de varios aspectos. 1. Se fía por un solo aspecto involucrado en la validación de la información. 0. No es capaz de valorar la fiabilidad de la información por ningún medio.
35	Ideología y valores	En los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico.	No Un poco Bastante Mucho	2: Cree que en los medios aparecen estereotipos 1: Cree que en los medios aparecen un poco los estereotipos 0: Cree que en los medios no aparecen estereotipos
36	Idelogía y valores / Comunicación	Facebook o Twitter pueden usar los datos personales y las fotos que subimos a estas redes sociales, pues les cedemos los derechos de uso al abrir una cuenta en las mismas.	Sí No No lo sé	2: Si sabe que los pueden usar 1: No está seguro que los pueden usar 0: No sabe que los pueden usar
37	Comprensión y recepción	La identificación emocional con personajes y situaciones que aparecen en los medios puede ampliar mis experiencias y favorecer un mayor conocimiento de mí mismo.	No Un poco Bastante Mucho	2: Cree que la identificación emocional favorece experiencias y autoconocimiento 1: Cree que la identificación emocional favorece un poco experiencias y autoconocimiento 0: No cree que la identificación emocional favorezca experiencias y autoconocimiento.

38	Creación / Ideología y valores	Elaboro mensajes en los medios evitando estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos.	No Un poco Bastante Mucho	
39	Comprensión y recepción	Reconozco cuándo una creación o producto mediático no cumple unas mínimas exigencias de gusto estético (presentación y redacción cuidada, calidad de imágenes y sonidos, creatividad o elaboración original…).	No Un poco Bastante Mucho	2: Evita los estereotipos en sus mensajes. 1: Evita un poco los estereotipos en sus mensajes. 0: No evita estereotipos en sus mensajes.
40	Comprensión y recepción	Soy capaz de distinguir las tendencias estéticas o artísticas relacionadas con los productos cinematográficos (expresionismo, romanticismo, realismo, naturalismo, surrealismo, underground, nouvelle vague…).	No Un poco Bastante Mucho	2: Distingue tendencias artísticas 1: Distingue un poco tendencias artísticas 0: No distingue tendencias artísticas
41	Creación	Sería capaz de transformar alguna imagen, utilizando un programa especifico para ello.	No Un poco Bastante Mucho	2: Puede transformar imágenes 1: Puede transformar imágenes un poco 0: No es capaz de transformar imágenes
42	CONOCIMIENTO	Te gustaría recibir formación sobre Competencia Mediática	Sí No No lo sé	2: Le gustaría recibir formación 1: No está seguro de querer recibir formación 0: No le gustaría recibir formación
43	Creación	¿Has participado, en los últimos cinco años, en algún proyecto de innovación, investigación o de elaboración de ma-	Sí No No lo sé	2: Ha participado en algún proyecto sobre C.M. en los últimos 5 años. 1: No está seguro de haber participado en

		teriales didácticos sobre Competencia en Medios de Comunicación?		algún proyecto sobre C.M. en los últimos 5 años. 0: No ha participado en algún proyecto sobre C.M. en los últimos 5 años

Anexo 5. Guías didácticas

1. LENGUAJE

Sinopsis

La escena muestra los efectos del trailer de la película La sombra del mal sobre dos de los personajes infantiles –Grower y su hermana pequeña-. Grower está viendo el trailer en la tablet, algo que percibimos por el sonido. Cuando sale de la habitación corriendo para contar a su amigo Pipper lo que ha visto, deja la tablet con las imágenes aún en marcha sobre la cuna de su hermana pequeña. Esta al verlo se asusta. Fuera de la casa, en unos columpios Grower habla con su amigo de la película. La sensación de miedo provocada por la película les hace confundir la realidad y la ficción reaccionando ante los ruidos que escuchan. Se trata de representar la influencia que tiene el lenguaje de los medios.

Dimensiones principal y secundarias

La dimensión principal que trabaja esta píldora es Lenguaje, es decir, el conocimiento de los códigos que hacen posible los diversos lenguajes, los discursos o textos en los que se plasman los géneros y formatos, así como la capacidad de expresarse con una mínima corrección y de análisis de los mensajes audivisuales.

Además, en este vídeo podemos trabajar otras dimensiones como la recepción (reconocerse como audiencia e identificar la influencia que los medios tienen sobre esta), ideología y valores (capacidad de distinguir la realidad de la representación que los medios ofrecen de ella) y tecnología (conocer y usar las tecnologías vinculadas a los medios audiovisuales y digitales).

Objetivos

- Conocer los distintos lenguajes que intervienen en los mensajes audiovisuales.

- Conocer alguna de las tecnologías que se utilizan actualmente y que incorporan diferentes lenguajes.
- Reconocer el valor de los distintos lenguajes cambiando el diálogo de los personajes, la música y/o el color de la píldora.
- Manipular imágenes, sonidos, colores, iluminación... y combinarlos para formar nuevos mensajes audiovisuales.
- Expresar distintas emociones o actitudes a través de la posición de la cámara y el color
- Mostrar una actitud crítica hacia la representación de la realidad que nos ofrecen los medios.

Actividades

1. Antes del visionado. Con el objetivo de detectar los conocimientos que los alumnos tienen sobre los distintos lenguajes que se utilizan en los medios de comunicación y para anclar los nuevos conocimientos en los esquemas previos se plantearán una serie de preguntas. Aquí se muestran algunas de manera orientativa:

- ¿Sabéis qué es el lenguaje y para qué sirve?
- Además del lenguaje verbal ¿Qué clases de lenguajes conocéis?
- En la televisión, el cine, Internet... ¿qué lenguajes o códigos utilizan? ¿creéis que hay alguno que exprese más que otros?

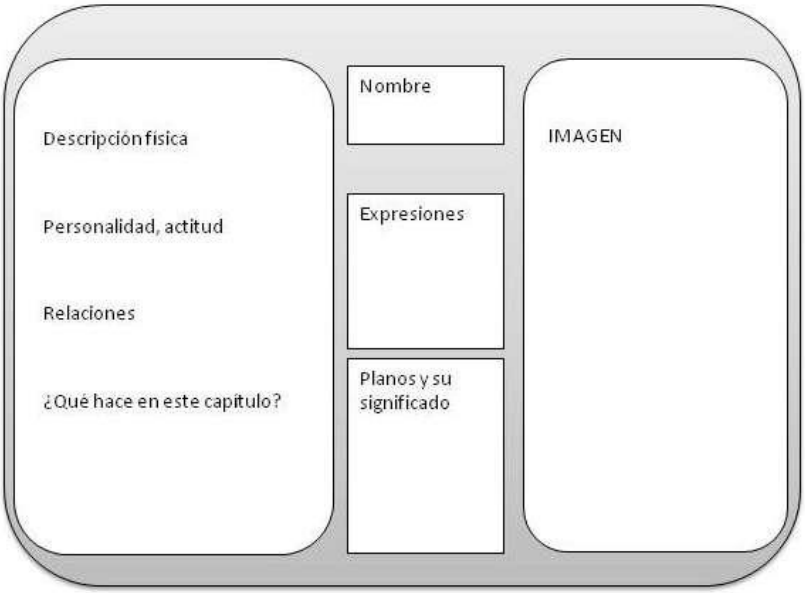
2. Los medios y su forma de expresarse. En grupos, realizarán una búsqueda guiada a través de Internet y otros documentos facilitados por el profesor para establecer una clasificación de los códigos que se utilizan en los mensajes digitales y su significación. En cada grupo habrá un relator que será el encargado de anotar todos los pasos seguidos en la búsqueda y comunicar los resultados.

3. Me falta algo. La finalidad de esta actividad es comprobar la importancia de los códigos para comprender el sentido que nos quieren transmitir. En grupos, vamos a realizar varios juegos puntuables, el equipo que más puntos alcance al final será el ganador. Primero, por turnos, un miembro del grupo cantará una canción cuya música escuchará a través de unos cascos, con lo cual el resto de los compañeros no oirán la música. El grupo que antes la adivine se anotará un punto. En segundo lugar, se les pondrá una parte de una canción pero sin letra y también tendrán que adivinar de cuál se trata.

Al final del concurso se reflexionará sobre la importancia de estos códigos para el sentido completo del mensaje.

4. Visionado de la píldora Lenguaje

3. Conozcamos a los personajes. En grupos vamos a realizar unas fichas identificativas de cada uno de los personajes en las que aparezcan los rasgos físicos y psicológicos así como su actuación en esta píldora, las expresiones que utilizan y los planos, posición de la cámara y significado.



4. ¿Qué pasaría si…?. En esta actividad vamos a jugar con los distintos personajes y su influencia en el conjunto de la píldora. Para ello vamos a debatir sobre qué pasaría si cambiaramos algunos de los códigos relacionados con estos, contestando a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué pasaría si el trailer que ve Grower es de una película de risa? Cuenta a la clase cómo interpretarían los personajes el sonido que escuchan en el parque.
- ¿Qué pasaría si en vez de un primer plano de las caras de Pipper y Grower cuando se asustan se utilizara un plano entero? ¿tendría el mismo impacto?
- ¿Qué pasaría si Grower en lugar de decir «¡Nos invaden!» dijera «ups, lo siento, no he podido aguantarme»?

5. Cambiando la historia. En grupos, vamos a ir cambiando los distintos lenguajes para mostrar algo diferente y comprobar la influencia de estos en el conjunto de la historia. Cada grupo elegirá uno de los lenguajes que pretenda cambiar (música, sonidos, diálogos, colores…), buscarán uno alternativo y bastante distinto al original para que se vean los cambios y lo sustituirán en la píldora utilizando algún programa informático (movie maker, audacity…). Al final se mostrarán los resultados a toda la clase y se debatirá sobre las repercusiones que ha tenido el cambio.

6. Yo, director. Si tuviérais que contar esta historia, ¿cómo lo haríais? En grupos, vamos a realizar un corto que cuente la misma historia pero utilizando otros personajes, otra música, otros colores, otros planos... para manipular y combinar los distintos lenguajes audiovisuales. Se repartirán distintos roles entre los miembros del grupo: un director, un cámara, un realizador, un guionista... cada uno encargado de su parte. Se comenzará con la escritura de la sinopsis y el guión. Se buscarán las distintas localizaciones. Se tendrán en cuenta los planos y movimiento de la cámara en el guión técnico y en la configuración de un story board. Se grabarán las distintas escenas. Y finalmente se montará con la música seleccionada y se mostrará al público.

7. Evalúo y me autoevalúo.

- De forma individual y objetiva rellena la siguiente ficha:

¿Me he implicado en todas las actividades?----------

¿He colaborado con mis compañeros?----------

No he entendido el propósito de la actividad----------

¿Qué he aprendido con esta experiencia?----------

- Para realizar la evaluación de la unidad, nos sentaremos en círculos y debatiremos sobre las siguietnes cuestiones:
    - El tema de la unidad de trabajo me ha parecido: Muy interesante, interesante, me ha dejado indiferente, no me ha gustado.
    - ¿Nos hemos enterado de la importancia de los lenguajes en los medios de comunicación?
    - ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Y lo que menos?

Actividades sobre otras dimensiones

Tecnología. Reflexión y debate.

- ¿Qué tecnología aparece en el vídeo? ¿las tienes? ¿las utilizas? ¿para que las usas? ¿conoces sus características? ¿Cuáles son?
- Si Grower no hubiera tenido una tablet, ¿qué otro aparato hubiera podido utilizar para ver el trailer?
- ¿Qué cambiaría si utilizara un televisor? ¿Y si utilizara un smartphone?

Recepción. Reflexión y debate.

- ¿Qué características destacáis de Grower como receptor del trailer? ¿Se ha dejado influir por este? ¿Irá finalmente a ver la película?
- ¿Os habéis sentido en alguna ocasión influenciados por la publicidad que se hace de determinadas películas, productos?
- ¿Por qué se asusta la hermanita de Grower? ¿Sería adecuada esta película para ella? ¿Por qué?

Ideología y valores

- ¿Grower es capaz de distinguir la realidad de la representación que han hecho los medios de ella? Explícalo

2. TECNOLOGÍA

Sinopsis

Esta píldora presenta por una parte el estudio de televisión donde Clarisa Green, presentadora de BKS news, se prepara para contar una historia (maquillaje, ordenador, micrófono, preguntas). Y por otra parte, Pedro Travel-Eso, el reportero, transmite desde el exterior la noticia de que Bongo, el elefante, se retira. Pueden verse los distintos escenarios, los planos, los enfoques, los personajes, la redacción de la noticia…

Dimensiones principal y secundarias

La dimensión principal que trabaja esta píldora es Tecnología, es decir, el conocimiento teórico y la capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación.

Además, en este vídeo podemos trabajar otras dimensiones como el lenguaje (el conocimiento de los distintos códigos que hacen posible la comunicación mediática), y la producción y difusión.

Objetivos

- Conocer las distintas tecnologías que intervienen en los mensajes audiovisuales.
- Utilizar alguna de las herramientas tecnológicas implicadas en la comunicación mediática.
- Reflexionar sobre la importancia de las tecnologías en la comunicación actual.

Actividades

1. Antes del visionado. Con el objetivo de detectar los conocimientos que los alumnos tienen sobre las distintas tecnologías que utilizan los medios de comunicación y para anclar los nuevos conocimientos en los esquemas previos se plantearán una serie de preguntas. Aquí se muestran algunas de manera orientativa:

- ¿Sabéis qué elementos tecnológicos se utilizan en televisión, radio, para navegar por Internet…?
- ¿Para qué sirven estos elementos?
- ¿Cuáles habéis utilizado o utilizáis habitualmente?
- ¿Creeis que la Tecnología es importante para transmitir los mensajes de los medios de comunicación?

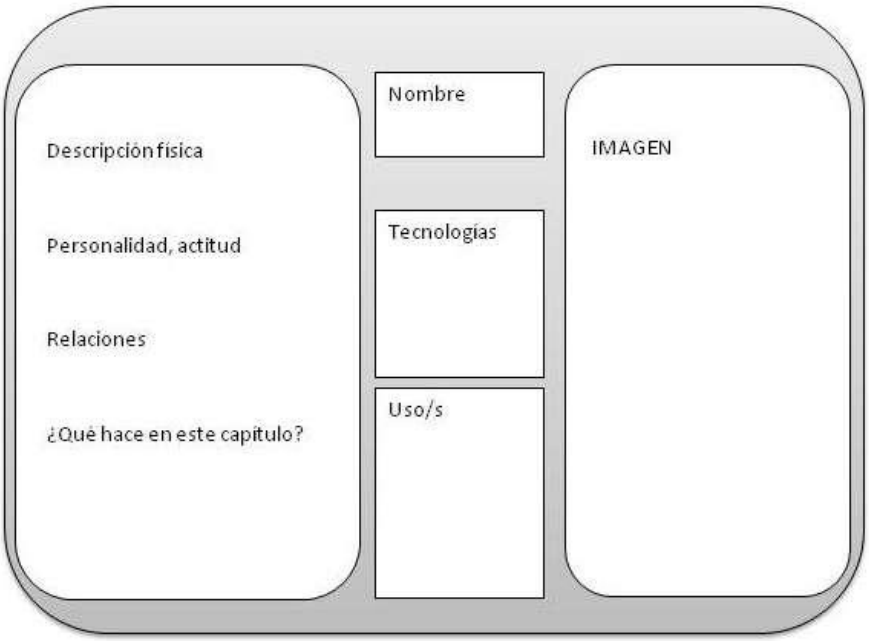
2. Los medios y su tecnología. En grupos, realizarán una búsqueda guiada a través de Internet y otros documentos facilitados por el profesor para establecer una clasificación de tecnologías utilizadas por los medios y su importancia. En cada grupo habrá un relator que será el encargado de anotar todos los pasos seguidos en la búsqueda y comunicar los resultados.

3. Me falta algo. La finalidad de esta actividad es comprobar la importancia de las tecnologías en los procesos comunicativos. La actividad consiste en pasar un día entero sin utilizar ningún tipo de tecnología (televisión, ordenador, móvil, teléfono, radio, cámara de fotos…) y escribir tus frustracciones, tus sentimientos, qué alternativa has encontrado… si no lo has conseguido ¿por qué?

Al día siguiente se reflexionará sobre la importancia de estas tecnologías para la vida diaria de las personas.

4. Visionado de la píldora sobre Tecnología

5. Conozcamos a los personajes. En grupos vamos a realizar unas fichas identificativas de cada uno de los personajes en las que aparezcan los rasgos físicos y psicológicos así como su actuación en esta píldora, las tecnologías y el uso que le dan.



6. ¿Qué pasaría si…?. En esta actividad vamos a jugar con las distintas tecnologías y su influencia en el conjunto de la píldora. Para ello vamos a debatir sobre qué pasaría si cambiaramos alguna de las tecnologías, contestando a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué pasaría si Clarisa no tuviera ordenador?
- ¿Qué pasaría si a Pedro no le funcionara el micrófono?
- ¿Qué pasaría si la noticia de Bongo se estuviera grabando con un móvil en lugar de con las cámaras de televisión? Reflexiona sobre las ventajas e inconvenientes.

7. Cambiando el medio. En grupos, vamos a contar la historia de Bongo utilizando otros elementos tecnológicos (un móvil, un power point, un periódico digital…) Cada grupo elegirá uno de los medios, y contará la noticia de la retirada de Bongo teniendo en cuenta las características y las limitaciones de cada uno. Al final se verán los resultados y se debatirá sobre estos.

8. Evalúo y me autoevalúo.

- De forma individual y objetiva rellena la siguiente ficha:

¿Me he implicado en todas las actividades?----------

¿He colaborado con mis compañeros?----------

No he entendido el propósito de la actividad----------

¿Qué he aprendido con esta experiencia?----------

- Para realizar la evaluación de la unidad, nos sentaremos en círculos y debatiremos sobre las siguietnes cuestiones:

- El tema de la unidad de trabajo me ha parecido: Muy interesante, interesante, me ha dejado indiferente, no me ha gustado.
- ¿Nos hemos enterado de la importancia de las tecnologías en los medios de comunicación?
- ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Y lo que menos?

Actividades sobre otras dimensiones

Lenguaje. Reflexión y debate.

- ¿Qué códigos o lenguajes se utilizan en la noticia sobre la retirada de Bongo?
- Si la noticia se diera por radio, ¿Cómo habría que contarla para que se pudieran suplir las imágenes?

Producción y difusión. Reflexión y debate.

- ¿Podrías deducir los pasos realizados en la producción de la noticia?
- ¿Qué caracteriza a la televisión como medio de difusión? ¿Qué aspectos habría que tenerse en cuenta si la noticia se difundiera en un periódico local?

3. RECEPCIÓN Y COMPRENSIÓN

Sinopsis

Clarisa, en el telediario de la cadena BKS News comunica la noticia de la retirada de Bongo, un elefante entrañable para los protagonistas de la serie. Pedro realiza la conexión en directo con una entrevista a Bongo, mientras Cornelius al enterarse en su casa, llora desconsolado. La secuencia muestra distintos escenarios en los que el mensaje se ve desde distintas ópticas, y provoca efectos diferentes.

Dimensiones principal y secundarias

La dimensión que se aborda es la Recepción y comprensión capacidad de reconocerse como audiencia activa y de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción de los mensajes audiovisuales, por qué gustan y cómo ejercen su influencia.

Podrían trabajarse en este capítulo otras dimensiones como: tecnología (conocimiento teórico y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación), lenguaje (el conocimiento de los distintos códigos que hacen posible

la comunicación mediática) y comunicación (actitud responsable y ética en la comunicación o difusión de contenidos).

Objetivos

- Desarrollar la capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción de los mensajes audiovisuales.
- Determinar por qué gustan y cómo ejercen su influencia los distintos productos audiovisuales.
- Controlar el tiempo que se dedica al consumo de los medios y las tecnologías.
- Reconocer cómo los productos mediáticos provocan determinadas emociones.
- Diferenciar entre anuncio e información y el sentido y los objetivos de los diferentes mensajes que se transmiten.

Actividades

1. Antes del visionado. Con el objetivo de detectar qué se entiende por Recepción y comprensión, se pueden plantear un debate en relación con la influencia que tienen los medios sobre nuestras emociones:

- ¿Qué programas de televisión te gustan? ¿Por qué? ¿Te gusta el contenido del programa o la forma de presentarlo? ¿Crees que son adecuados para tu edad?
- Piensa en un anuncio que te guste ¿Por qué te gusta? ¿Comprarías ese producto si pudieses? ¿Por qué? ¿Qué es lo que más recuerdas de dicho anuncio?

2. Dónde está Wally. En pequeños grupos tendrán que buscar en películas y series seleccionadas dónde hay publicidad, cuándo tiene más impacto en la audiencia, abriéndose un debate donde se complete con otras formas de publicidad, se puede acercar a los alumnos términos como advergames, publicidad in games, emplazamiento publicitario…Con la finalidad de que sean conscientes de los diferentes modos de penetración de los anuncios.

3. Comprar o no comprar esa es la cuestión. A través de varios ejemplos de anuncios (móviles, consolas, juegos, coches…) los alumnos tendrán que responder de manera sincera si los comprarían si tuvieran la posibilidad o no. Posteriormente pasaremos a analizar dichos anuncios, cómo nos hacen sentir, qué sentimientos despiertan en nosotros, para ser capaces de valorar los aspectos emocionales a través de un análisis en ese sentido.

4. Verdad verdadera. Con esta actividad vamos a trabajar la información, las noticias. En primer lugar los jóvenes tendrán que realizar una búsqueda a través de la red sobre las características de las noticias. Una vez pongamos en común las distintas características, comprobaremos si la objetividad es tal a través de la comparación de la misma noticia en distintos periódicos.

5. Visionado de la píldora sobre Recepción y comprensión.

6. Conozcamos a los personajes. En grupos se realizarán unas fichas identificativas de cada uno de los personajes en las que aparezcan los rasgos físicos y psicológicos así como su actuación en esta píldora, junto con sus sentimientos y a qué son debido.

7. Bongo se retira. En esta actividad tendrán que ejemplificar con la noticia de la retirada de Bongo las características de las noticias que hemos visto en ejercicios anteriores. ¿Es objetiva o se dejan ver los sentimientos de la presentadora en la noticia?

8. Yo creativo. Los alumnos por grupo tendrán que seleccionar uno de los productos de la casa de Cornelius y realizar un anuncio publicitario. Tendrán que decidir a qué público va dirigido, lugar en el que va a aparecer el anuncio y destinado principalmente a las emociones sin incluir características del producto.

9. Evalúo y me autoevalúo.

- De forma individual y objetiva rellena la siguiente ficha:

¿Me he implicado en todas las actividades?----------

¿He colaborado con mis compañeros?----------

No he entendido el propósito de la actividad----------

¿Qué he aprendido con esta experiencia?----------

- Para realizar la evaluación de la unidad, nos sentaremos en círculos y debatiremos sobre las siguietnes cuestiones:
    - El tema de la unidad de trabajo me ha parecido: Muy interesante, interesante, me ha dejado indiferente, no me ha gustado.
    - ¿Nos hemos enterado de la importancia de una recepción crítica en los medios de comunicación?
    - ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Y lo que menos?

Actividades sobre otras dimensiones

Tecnología. Reflexión y debate.

- ¿Qué herramientas tecnológicas se emplean para transmitir

la noticia de Bongo? ¿Para qué las usan?

Lenguaje. Reflexión y debate.

- ¿Son importantes los códigos para transmitir el sentimiento de Cornelius al recibir la noticia de la retirada de Bongo? ¿Qué códigos o lenguajes se utilizan? ¿De qué forma?

Comunicación.

- Tu profesora de matemáticas es una auténtica fanática de Bongo pero está en un país extranjero y no le ha llegado la noticia, cuéntasela mediante un correo electrónico.
- Indica los pasos que seguirías y lo que pondrías si la tuvieras que compartir por facebook.

4. IDEOLOGÍA Y VALORES

Sinópsis

Grower se encuentra cuidando a su hermana mientras observa en la tablet el tráiler de la película "La sombra del mal". Las imágenes de dicho tráiler le impresionan y asustan mucho y a su hermana le llama la atención, pero él le advierte de que el contenido no es apropiado para su edad. Está tan absorto que no se da cuenta de que en un momento determinado su hermana se "escapa" de la cuna para jugar libremente.

Es aquí cuando se advierte que la pequeña, aunque es una bebé, es respetuosa con su mascota, la tortuga… o no tiene reparos en jugar con un coche en vez de con una muñeca, porque los juguetes no deben tener diferenciación de género, etc.

Dimensión principal y secundarias

La dimensión principal que se trabaja es la de Ideología y Valores. Se trata de una dimensión que pretende mostrar la importancia de adquirir la capacidad de analizar y evaluar críticamente los mensajes audiovisuales, así como de producir mensajes que transmitan valores y contribuyan a la mejora del entorno social.

Además, en este vídeo podemos trabajar otras dimensiones como la Recepción (reconocerse como audiencia e identificar la influencia que los medios tienen sobre esta) y la de la Tecnología (conocer y usar las tecnologías vinculadas a los medios audiovisuales y digitales).

Objetivos

- Reconocer los valores interculturales
- Favorecer la igualdad de género
- Trabajar los estereotipos desde la infancia
- Promover la responsabilidad ciudadana o la necesidad de ser selectivos a la hora de elegir lo que se consume mediáticamente.
- Conocer alguna de las tecnologías que se utilizan actualmente.
- Mostrar una actitud crítica hacia la representación de la realidad que nos ofrecen los medios.

Actividades

1. Antes del visionado. Realizaremos una serie de preguntas al grupo para observar la capacidad que tienen a la hora de asimilar si los medios de comunicación son transmisores de algún tipo de ideología y valores:

- ¿Creéis que existen anuncios para mujeres y otros para hombres?
- ¿Y anuncios para niños y otros para niñas?
- ¿Conocéis algún niño o niña protagonista de vuestros dibujos favoritos o series que sea chino, africano, árabe…?

2. Ideología y valores en los medios de comunicación. Se realizará una búsqueda por Internet de los anuncios que recuerden que están dirigidos unos a niños y otros a niñas. Igualmente, con ayuda del profesor, se visionarán ejemplos de anuncios donde tanto el niño como la niña, o el hombre y la mujer realizan roles igualitarios. Se colocarán en una pizarra aquellos anuncios y juguetes que ellos crean que son para chicos o chicas.

3. Visionado de la píldora sobre Ideología y valores. Debate posterior e intercambio de impresiones.

4. Conozcamos a los personajes. En grupos vamos a realizar unas fichas identificativas de cada uno de los personajes en las que aparezcan los rasgos físicos y psicológicos así como su actuación en esta píldora, su forma de actuar, destacando los valores que denota el vídeo.

5. Mi personaje favorito. Hablaremos de los programas y series favoritas de los chicos y chicas, si hay diferencia entre ambos géneros y los valores que transmiten. Pos-

teriormente, deberán decir cuál es su personaje real o imaginario favorito y sus características más destacadas, por qué les gusta y si se parecen o no a ellos y la gente que conocen.

6. Dime cómo hablas…Debatiremos sobre estereotipos lingüísticos y cuáles son los roles que desempeñan en la televisión según la manera de hablar (andaluces, catalanes…). Finalmente intentaremos romper estereotipos a través de una obra teatral donde se reflejen distintos géneros, razas y procedencias.

7. Evalúo y me autoevalúo.

- De forma individual y objetiva rellena la siguiente ficha:

¿Me he implicado en todas las actividades?----------

¿He colaborado con mis compañeros?----------

No he entendido el propósito de la actividad----------

¿Qué he aprendido con esta experiencia?----------

- Para realizar la evaluación de la unidad, nos sentaremos en círculos y debatiremos sobre las siguietnes cuestiones:
    - El tema de la unidad de trabajo me ha parecido: Muy interesante, interesante, me ha dejado indiferente, no me ha gustado.
    - ¿Nos hemos enterado de la importancia los valores en los medios de comunicación?
    - ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Y lo que menos?

Actividades sobre otras dimensiones

Dimensión Tecnología. Reflexión y debate.

- ¿Qué tecnología aparece en el vídeo? ¿las tienes? ¿las utilizas? ¿para que las usas? ¿conoces sus características? ¿Cuáles son?
- ¿Crees que las tecnologías nos ayudan a que nuestra vida sea más fácil? ¿siempre son buenas o crees que en algunos casos nos pueden perjudicar?

Dimensión Recepción

- ¿Sabéis identificar cuándo un producto está destinado a niños y niñas y cuándo a mayores? ¿cómo lo sabéis?
- ¿qué harías tú en un anuncio para convencer a un niño o a una niña para que compre un juguete determinado? Pon un ejemplo.

5. COMUNICACIÓN

Sinópsis

Valentina decide invitar a todos sus amigos a su casa para mostrarles una película realizada por ella misma. Todos se muestran curiosos y extrañados ante tanto misterio por parte de su amiga. Valentina ha preparado el salón de su casa para simular un cine y da comienzo la presentación de la película por parte de su directora. Una vez que comienza la proyección todos los chicos de la pandilla caen en la cuenta de que su amiga se ha dedicado a gastarles bromas y a grabarlas para utilizarlas como argumentos para una película que al final acaba molestándoles y provocando el enfado de todos ellos con Valentina.

Dimensión principal y secundarias

En esta píldora se trabaja la dimensión de comunicación en los aspectos más relacionados con la difusión, el conocimiento de las normas de publicación, las características de los distintos sitios donde se llevan a cabo las comunicaciones, de licencias para compartir públicamente informaciones y contenidos, etc.

Otras dimensiones que se pueden trabajar serían tecnología (conocimiento teórico y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación), lenguaje (el conocimiento de los distintos códigos que hacen posible la comunicación mediática), política e industria mediática (conocimiento de las autoridades reguladoras de los medios y la misión legal que tienen) y la creación (nuevas formas de producir y crear a través de los medios).

Objetivos

- Entender la importancia de la responsabilidad ante el uso de los medios de comunicación.
- Asumir el respeto que se ha de tener a los demás cuando difundimos mensajes a través de la tecnología.
- Conocer qué medidas existen de protección de la audiencia cuando se producen casos denunciables.
- Conocer los pasos que se realizan para llevar a cabo una producción mediática.
- Conocer los lenguajes implicados en las producciones mediáticas.

Actividades

1. Antes del visionado. Con el objetivo de detectar qué se entiende por comunicación y difusión, se pueden plantear un debate en relación con los aspectos más relevantes de dicho aspecto:

- ¿Qué entendéis por comunicación? ¿Creéis que compartir noticias o vídeos son una forma de comunicación? ¿por qué?
- ¿Habéis compartido vídeos o imágenes propias y de otras personas? ¿En qué medios? ¿Cómo?
- ¿Es lo mismo compartir en un blog que por whatsapp? ¿Cuáles son las principales diferencais?

2. Visionado de la píldora.

3. Conozcamos a los personajes. En grupos se realizarán unas fichas identificativas de cada uno de los personajes en las que aparezcan los rasgos físicos y psicológicos así como su actuación en esta píldora y cómo se enfrentan a la visualización del vídeo.

4. Por qué yo lo valgo. En grupos, indicad los pasos seguidos en la comunicación de la píldora. Qué ha hecho bien y qué ha hecho mal. ¿Ha tenido en cuenta las demás personas que aparecen en el vídeo? Justificando la respuesta.

5. No me gusta. Pensad que os pasa lo mismo que a Grower y Pipper, ¿cómo os sentiríais? ¿Denunciaríais el vídeo y a la persona que lo ha hecho? ¿Y si lo hubiera compartido en Youtube? ¿Sabéis a quién dirigiros si no os gusta u os ofende algo de lo que salga en los medios? Investiga con tus compañeros la respuesta.

6. Difundid. Habéis creado un vídeo con vuestros compañeros para salvar a una ballena y tenéis que llegar al mayor número de personas. ¿Dónde lo publicaríais? ¿Qué pasos seguiríais? ¿Qué deberíais tener en cuenta?

7. Evalúo y me autoevalúo.

- De forma individual y objetiva rellena la siguiente ficha:

¿Me he implicado en todas las actividades?----------

¿He colaborado con mis compañeros?----------

No he entendido el propósito de la actividad----------

¿Qué he aprendido con esta experiencia?----------

- Para realizar la evaluación de la unidad, nos sentaremos en círculos y debatiremos sobre las siguietnes cuestiones:
    - El tema de la unidad de trabajo me ha parecido: Muy interesante, interesante, me ha dejado indiferente, no me ha gustado.
    - ¿Nos hemos enterado cómo llevar a cabo una adecuada comunicación?
    - ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Y lo que menos?

Actividades sobre otras dimensiones

Tecnología. Reflexión y debate

- ¿Qué tecnologías utiliza para la producción y difusión de su píldora? ¿Con qué función?

Lenguaje. Reflexión y debate

- ¿Qué planos aparecen en el vídeo de Valentina? ¿Quiere mostrar algo con esos planos o son fruto de la casualidad?

Creación. Reflexión y debate

- ¿Qué pasos ha seguido Valentina para la creación del vídeo? ¿Qué pasos seguirías tú? ¿Coinciden?

6. ESTÉTICA

Sinópsis

La secuencia presenta el tráiler de una película La sombra del mal, en la que un personaje Doctor Cornelius –marioneta de mosquito– es presentado como el "malo", junto a algunos de los personajes que protagonizan otros capítulos de la serie –el defensor Harry Piruletas, Valentina…–. La trama se organiza creándose un ambiente de miedo. En el contexto de la película se trata de mostrar las posibilidades de los aspectos estéticos para crear un escenario, una realidad, en este caso de miedo.

Dimensión principal y secundarias

La dimensión que se aborda es la Estética entendida, entre otros aspectos, como la capacidad de reconocer cómo una producción se adecúa o no a unos mínimos criterios de calidad estética, o de cultivar el aspecto formal en aras de la creatividad y la originalidad mediante las posibilidades del uso del color, la música, los efectos, las voces, el movimiento… y, también, de relacionar una producción mediática con otra manifestación artística: música, pintura, o de producir mensajes potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.

Podrían trabajarse también en este capítulo otras dimensiones como el lenguaje (conocimiento de los códigos que hacen posible los diversos lenguajes), ideología y valores (analizar y evaluar críticamente los mensajes audiovisuales, distinguiendo lo real de lo irreal) y recepción y comprensión (capacidad de reconocer por qué gustan unos medios, productos o contenidos, por qué tienen éxito…).

Objetivos

- Analizar y valorar los distintos códigos del lenguaje audiovisual.
- Identificar la importancia del color y el sonido en las narraciones audiovisuales.
- Cuestionarse sobre qué programas de la tele pueden ver o no y por qué.
- Observar la diferencia entre películas en blanco y negro y en color, con sonido o sin él.
- Reconocer las sensaciones que transmiten los mensajes audiovisuales, desde el punto de vista estético.
- Explicar por qué gustan más unas películas que otras, en relación con lo novedoso, la temática, la forma, la originalidad…
- Asociar música, canciones y colores a estados de ánimo.
- Manipular imágenes, sonidos, colores, iluminación… y combinarlos para formar nuevos mensajes audiovisuales.

Actividades

1. Antes del visionado. Con el objetivo de detectar qué se entiende por Estética, dado que el concepto puede ser complejo, se pueden plantear una serie de preguntas:

- ¿Te gusta el color? ¿Qué colores te gustan? ¿Te gusta mezclarlos cuando coloreas? ¿Qué color asociarías a una persona alegre? ¿A una triste? ¿Qué colores pondrías en una escena de una película de miedo?
- ¿Te gusta la música? ¿Has ido a un concierto? ¿Qué tipo de música te gusta? ¿Qué música escuchas? ¿Sabes qué es la música clásica? ¿Has ido a una audición de piano?
- ¿Qué película has visto hace poco? ¿Qué colores se utilizan en la ropa de los personajes? ¿Son alegres? ¿Por qué te gustan? ¿Son bonitos los lugares que salen? ¿Qué te gusta de ellos? ¿Te gusta la música de la película? ¿Es alegre o triste?
- ¿Has ido a algún museo? ¿De qué era? ¿Qué pinturas se exponían? ¿Qué esculturas? ¿Qué te llamó más la atención?

2. Las obras de arte. Cada uno debe buscar un ejemplo de alguna producción estética: un cuadro, una pieza musical, una escultura, un edifico singular... Por grupos deben elaborar un catálogo con las obras que han seleccionado, tratando de valorar los aspectos estéticos que hacen que sea una obra de arte, utilizando para ello un formato lo más innovador y visual posible. Se pueden ofrecer muestras de catálogos de exposiciones, museos o conciertos. Una vez elaborados se expondrán y votarán por todo el grupo para decidir cuál es el más artístico.

3. Los lenguajes de las películas. En grupos, pensarán cuáles son los lenguajes que se utilizan en una película. Los anotarán y elaborarán una lista con ejemplos, además de ordenarlos según la importancia que estiman que tienen para la película.

4. Visionado de la píldora sobre Estética y debate sobre la misma.

5. Conozcamos a los personajes. En grupos se a realizarán unas fichas identificativas de cada uno de los personajes en las que aparezcan los rasgos físicos y psicológicos así como su actuación en esta píldora, el valor del uso del color, los planos, el decorado y la música que los acompaña.

6. ¿Qué pasaría si...?. En esta actividad vamos a cambiar alguno de los aspectos que forman parte de la estética de esta píldora para ver si se modifica algo el sentido o el efecto del mensaje.

- ¿Qué pasaría si se cambiara la música del tráiler de la película? ¿Sería lo mismo si no se oyesen los gritos, la sirena y las risotadas del malo? ¿Crees que la música del final produce el mismo efecto? Piensa en otros tipos de música y trata de ver el efecto que harían sobre los personajes y el desarrollo de la escena.
- ¿Qué pasaría si en vez de los colores rojo, el humo y las llamas se utilizasen otros tonos más suaves y otro decorado? ¿Daría el mismo miedo?
- ¿A qué no da tanto miedo el Doctor Cornelius en pijama y con su osito? ¿Por qué?

7. Otro tráiler. En grupos, se planteará un tráiler diferente con los mismos personajes pero cambiando decorados, música, vestuario, efectos… para que se trasmita otra sensación distinta. Se puede utilizar algún programa informático (movie maker, audacity…) y mostrar los resultados finales a toda la clase para debatir los efectos logrados.

8. Creamos arte. A partir de una producción artística cuadro, escultura, música… se creará otra nueva en la que se exprese alguna sensación o algún sentimiento. Se trata de poner en marcha la creatividad a partir la influencia del modelo que se ha escogido y utilizar equilibradamente los lenguajes que mejor muestren la capacidad estética.

9. Evalúo y me autoevalúo.

- De forma individual y objetiva rellena la siguiente ficha:

¿Me he implicado en todas las actividades?----------

¿He colaborado con mis compañeros?----------

No he entendido el propósito de la actividad----------

¿Qué he aprendido con esta experiencia?----------

- Para realizar la evaluación de la unidad, nos sentaremos en círculos y debatiremos sobre las siguietnes cuestiones:
    - El tema de la unidad de trabajo me ha parecido: Muy interesante, interesante, me ha dejado indiferente, no me ha gustado.
    - ¿Es importante reconocer el valor de la estética en los mensajes en los medios de comunicación?
    - ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Y lo que menos?
-

Actividades sobre otras dimensiones

Lenguaje

- ¿Qué lenguajes se utilizan en este vídeo? ¿Cuál te parece más elaborado?
- ¿Qué lenguaje crees que trasmite más la sensación de miedo en el tráiler?

Ideología y valores

- ¿Qué aspectos positivos hay en el tráiler? ¿Y cuáles te parecen negativos?
- ¿Qué personaje te gusta más? ¿Por qué? ¿Qué te trasmite?

Recepción e interacción

- Esta película es para mayores ¿Te parece que es acertado saber distinguir qué podemos o no podemos ver en la televisión? ¿Por qué?

Anexo 6. Guía didáctica del MOOC

1. PRESENTACIÓN

El hecho de que los medios de comunicación y las tecnologías sean omnipresentes en la vida cotidiana de cada uno de nosotros nos hace plantearnos la posibilidad de no mostrarnos receptores pasivos sino hacer uso de las posibilidades que nos brindan y ser capaces de reconocer los valores e ideologías que nos transmiten, de ahí la importancia de los temas que vamos a tratar en este curso.

El curso pretende, de una manera lúdica, participativa y creativa, con la introducción de una serie de píldoras audiovisuales, abordar los diferentes aspectos de la competencia mediática y ofrecer a los participantes las herramientas necesarias para enfrentarse de una manera competente a los medios digitales; de ahí que el proyecto final sea la creación de microvídeos.

Esperamos que con las experiencias de los distintos profesores y las aportaciones de todos los participantes logremos no solo los objetivos explícitos del curso sino aquellos individuales que nos hayamos marcado y avancemos con paso firme hacia una sociedad empoderada frente a los medios y las tecnologías.

2. COMPETENCIAS

Competencias genéricas

Las competencias generales que se van a desarrollar, relacionadas tanto con el este curso específico así como las derivadas del MOOC, serían las siguientes:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Conocimiento y gestión informática

- Trabajo en equipo
- Razonamiento crítico
- Habilidades de relación mediada por la tecnología
- Aprendizaje autónomo
- Creatividad
- Iniciativa y espíritu emprendedor

Competencias específicas

Las competencias específicas son todas aquellas vinculadas con el desarrollo de la competencia mediática:

- Capacidad para valorar y analizar los mensajes desde el punto de vista estético
- Capacidad para analizar y expresarse a través de los distintos códigos mediáticos
- Valorar críticamente los mensajes vertidos por los distintos medios y la ideología subyacente
- Conocimiento de los mecanismos de producción y difusión de los mensajes
- Creación de mensajes mediáticos haciendo uso de los distintos lenguajes y herramientas de producción y difusión

3. OBJETIVOS

Objetivo general

Desarrollar un nivel de competencia mediática que permita un análisis crítico de los medios de comunicación así como la creación de mensajes mediáticos adecuados los distintos contextos y destinatarios.

Objetivos específicos

- Módulo 0. Conocer el funcionamiento y los distintos aspectos del curso que conlleven un seguimiento adecuado.
- Módulo 1. Conocer qué es la competencia mediática, su importancia y los aspectos implicados en esta.
- Módulo 2. Analizar y valorar los aspectos estéticos para la configuración de los mensajes de los medios.
- Módulo 3. Conocer los distintos códigos implicados en los mensajes mediáticos así como ser capaces de combinarlos para la creación de otros mensajes.
- Módulo 4. Analizar y evaluar críticamente los mensajes audiovisuales atendiendo a los valores e ideologías que transmiten.
- Módulo 5. Conocer los aspectos involucrados en la producción y difusión de mensajes.

- Módulo 6. Conocer las herramientas que intervienen en la comunicación digital y ser capaz de usarlas.
- Módulo 7. Ser capaz de reconocerse como audiencia activa y valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción de los mensajes audiovisuales.
-

4. CONTENIDOS Y ESTRUCTURA DEL CURSO

Módulo 0. Presentación y bienvenida

- Se presentará el curso y su funcionamiento para el correcto seguimiento del mismo.

Módulo 1. La competencia mediática

- Conoceremos el concepto de competencia mediática y su importancia.
- Ver, participar e interaccionar: Vídeo1 «La aventura del saber». Vídeo2 «Promo».
- Leer: Artículos sobre competencia mediática.

Módulo 2. Estética

- Abordaremos los aspectos estéticos y su importancia en la configuración de los mensajes mediáticos.
- Ver, participar e interaccionar: Vídeo 1. «Bubuskiski. Estética».

Módulo 3. Lenguaje

- Conoceremos los distintos códigos que intervienen en los medios de comunicación y el valor de estos en la configuración de los mensajes.
- Ver, participar e interaccionar: Vídeo 2. «Bubuskiski. Lenguaje».

Módulo 4. Ideología y valores

- Reconoceremos valores que subyacen en los mensajes mediáticos y su influencia en el público.
- Ver, participar e interaccionar: Vídeo 3. «Bubuskiski. Idelogía y valores».

Módulo 5. Producción y difusión

- Identificaremos las distintas fases de producción y reflexionaremos sobre los aspectos relacionados con la difusión de mensajes audiovisuales.
- Ver, participar e interaccionar: Vídeo 4. «Bubuskiski. Producción y difusión».

Módulo 6. Tecnología.

- Conoceremos los distintos tipos de tecnología comunicativa y las diferencias y contextos de uso de cada una de ellas.
- Ver, participar e interaccionar: Vídeo 5. «Bubuskiski. Tecnología».

Módulo 7. Recepción e interacción.

- Reconoceremos los elementos emotivos, racionales y contextuales, así como su influencia en la recepción.
- Ver, participar e interaccionar: Vídeo 6. «Bubuskiski. Recepción e interacción».

5. TIPOS DE ACTIVIDADES

Actividades obligatorias

Actividades relacionadas con los distintos vídeos. Cada módulo constará de una serie de tareas que dependerán del visionado de los vídeos y se llevarán a cabo a partir de estos como casos particulares.

Proyecto final. Una vez se han realizado todos los módulos y se han adquiridos las destrezas oportunas se llevará a cabo un proyecto final que consistirá en la elaboración de microvídeos relacionados con la competencia mediática destinados a un público concreto.

Actividades optativas

Además de las actividades obligatorias comentadas, se podrá llevar a cabo un diario de aprendizaje que aborde todos los aspectos didácticos relacionados con el curso así como las valoraciones personales de cada uno.

6. HERRAMIENTAS

- ViYou. Aplicación colaborativa de vídeo anotaciones.
- Foros. Los foros estarán estructurados y divididos por módulos. De esta manera, que si tu duda o consulta versa sobre el módulo 1, tendrás que dirigirte y escribir en ese hilo del foro.
- Calendario. Habrá que tener en cuenta esta herramienta desde el comienzo para conocer las fechas importantes y los plazos del curso.

7. EVALUACIÓN

Para superar el curso tendrá que haber realizado el 75% de las actividades relacionadas con los vídeos así como presentar un proyecto final acorde con los conocimientos adquiridos en el curso.

Anexo 7. Memoría del Taller Bubuskiski: Herramientas para trabajar los medios de comunicación

ÍNDICE

I. Presentación
II. Objetivos del taller
III. Descripción del programa
    1. Datos generales
    2. Metodología
    3. Contenidos
    4. Temporalización
    5. Desarrollo del taller
IV. Valoración del taller

I. PRESENTACIÓN

El Taller Bubuskiski: herramientas para trabajar los medios de comunicación surge en el marco del proyecto de investigación sobre alfabetización mediática y ante el interés de colaboración del Ayuntamiento de Huelva, como acción para formar a docentes en la utilización de herramientas audiovisuales que fomenten la competencia mediática.

El hecho de que la vida cotidiana de las personas se desarrolle en un entorno cada vez más mediatizado, hace necesaria una alfabetización digital que atienda a la formación en los medios. El taller Bubuskiski, nace de esa necesidad de educar a los más pequeños en la recepción crítica y la expresión a través de los distintos lenguajes que forman la comunicación mediática, para que lleguen a ser ciudadanos mediáticamente competentes. Por tanto, se pone el foco especialmente en los padres, docentes y demás agentes educativos como principal instrumento en la educación de los más jóvenes, intentando dotarlos de herramientas lúdicas, cercanas a los intereses de los niños y que cumplan ese doble objetivo de enseñar divirtiendo.

II. OBJETIVOS

El taller se centra en conseguir que, al finalizar el mismo, los alumnos/as hayan adquirido técnicas y habilidades necesarias para desarrollar la competencia mediática en un entorno educativo.

Objetivos específicos

- Adquirir una visión general de la Competencia Mediática y sus aspectos clave.
- Valorar la importancia de la Competencia Mediática en la sociedad actual.
- Comprender los mensajes transmitidos por medios audiovisuales.
- Participar activamente en la generación de propuestas didácticas.
- Trabajar de manera colaborativa.
- Ser capaz de realizar una planificación didáctica que desarrolle la competencia didáctica en un destinatario concreto.

III. DESCRIPCIÓN DEL TALLER

1. Datos generales

- Ubicación: Edificio La Gota de leche. Paseo de la independencia, 47. 21002, Huelva.
- Duración: Martes 14 y 21 de octubre de 2014. De 17:30 a 20:30. 6 horas de duración.
- Espacio y recursos: Aula de 40 metros cuadrados, sillas de paleta, pizarra, ordenador, proyector y altavoces.
- Destinatarios: Los destinatarios del Taller Bubuskiski han sido 21 personas entre los que destacaban los perfiles de docentes de educación infantil y primaria, estudiantes del máster de producción audiovisual (graduados en comunicación audiovisual), administrativos, etc.

2. Metodología

La metodología desarrollada en el taller ha sido participativa y abierta, pretendiendo crear un foro para el debate y la reflexión. Se ha fomentado el aprendizaje colaborativo entre iguales estableciendo una interacción entre los estudiantes y entre estos y el objeto de aprendizaje que permita obtener los resultados esperados: la familiarización con algunas herramientas para el desarrollo de la competencia mediática y su uso en determinados contextos.

3. Contenidos

Presentación del taller
Módulo I. La competenica mediática
1. Concepto de competencia mediática 2. Dimensión lenguaje

3. Dimensión ideología y valores 4. Domensión tecnología 5. Dimensión producción y difusión 6. Dimensión recepción y comprensión
Módulo II. Planteamiento didático de la competencia mediática a través de píldoras educativas: Bubuskiski

3. Temporalización

Horas	Martes 14	Martes 21
17:30-18:30	Presentación del taller Bubuskiski	Recordatorio de los contenidos trabajados el martes 14. Visionado de tres píldoras: Bubuskiski: tecnología, Bubuskiski: producción y difusión, Bubuskiski: procesos de interacción.
18:30 – 19:30	Debate sobre el concepto de competencia mediática. Visionado y explicación de dos píldoras educativas: Bubuskiski: estética y Bubuskiski: Lenguaje	Trabajo en equipo
19:30 – 20:30	Visionado y explicación de una píldora: Bubuskiski: ideología y valores Conclusiones de la primera sesión	Puesta en común y conclusiones del taller.

4. Desarrollo del taller

La recepción de los participantes tuvo lugar a las 17:30 h. en el edificio La Gota de Leche, acto seguido se procedió a la inauguración de este y otros talleres.

A continuación se detalla cada el trabajo seguido cada día:

Primer día (Martes 14 de octubre):

1º Presentación: profesores y alumnos
2º Presentación de las píldoras que se van a utilizar en el taller

- Cómo surge y se desarrolla
- Nuestro papel
- Parcialidad de los contenidos por las características de las píldoras (duración)

- Destinatarios
- Fotos making off

3º Presentación del proyecto ¿Qué vamos a hacer en estas 6 horas?
Realización de un proyecto, en grupos o individualmente, consistente en la ceración de una píldora para acercar la competencia mediática o algún aspecto concreto (cada grupo o persona en relación a sus intereses deberá seleccionar un destinatario al que irá dirigida la píldora). Los pasos a seguir serían:

1. Selección de destinatarios
2. Idea
3. Guión (localizaciones, elección de personajes…)
4. Storyboard
5. Grabación
6. Montaje y edición

Teniendo en cuenta el poco tiempo de que disponemos, nos conformaremos con la selección de destinatarios y la conformación de la idea, si alguien se decide a realizarlo completamente lo podrá compartir con el grupo.
5º Para la realización de este proyecto debemos tener una serie de conocimientos como:
¿Qué es la competencia mediática?
¿Cuáles son estos conocimientos, habilidades y actitudes?
¿Por qué es importante desarrollar esta competencia en la ciudadanía?
Para conocer cada dimensión a través de las píldoras:

1. Lluvia de ideas + explicación
2. Visionado de la píldora
3. ¿Qué vemos en la dimensión? ¿Cómo se puede trabajar?

Segundo día (Martes 21 de octubre):

1º Seguimos conociendo las dimensiones
2º Trabajar la idea (guión si da tiempo) del proyecto.
3º Puesta en común.

IV. Valoración del taller

A partir de las entrevistas con los participantes y del input recibido llegamos a las siguientes conclusiones:

En general, el contenido del taller ha sido adecuado, teniendo especial aceptación las distintas propuestas educativas que se han comentado relacionadas con las píldoras proyectadas. No obstante, la diversidad de participantes respecto a sus conocimientos y expectativas, si por una parte ha enriquecido el taller y los contenidos

programados, por otra ha generado que tuviéramos que adaptarnos a la formación e intereses específicos de cada uno de ellos.

Se ha valorado muy positivamente el trabajo colaborativo y las aportaciones que se han generado en el debate final.

Las instalaciones han resultado adecuadas aunque habría mejorado la realización del taller si el aula hubiese dispuesto de aire acondicionado.

Por último, resaltar la brevedad del taller que ha supuesto tener que modificar la dinámica porque no había tiempo para plantear actividades más prácticas.