

ALFABETIZACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

COMO BASE PARA EL EMPODERAMIENTO DE LOS PROSUMIDORES EN EL ENTORNO DIGITAL

IGNACIO AGUADED

M-CARMEN CALDEIRO

UNIVERSIDAD DE HUELVA (ESPANHA)

ROSA GARCÍA-RUIZ

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA (ESPANHA)

Resumen

Al amparo de las Recomendaciones del Parlamento Europeo y en un contexto en el cual la ingente cantidad de medios y la vorágine de contenidos asolan el paisaje, urge por un lado la alfabetización de la audiencia y por otro la actuación responsable de los profesionales de los medios. Ambos factores resultan imprescindibles para el alcance de una ciudadanía prosumidora y para el empoderamiento del sujeto mediático. Tratando de dar respuesta a este reto surge, en el contexto nacional un ambicioso proyecto que se ha desarrollado en 10 provincias españolas que pretende, a partir de la implementación de herramientas cuantitativas y cualitativas, la detección de las principales carencias que se producen en las dimensiones que componen la competencia mediática. Fruto del trabajo realizado han surgido diferentes iniciativas y estrategias formativas que pueden aplicarse a distintos colectivos para favorecer el alcance de la ciudadanía mediática, responsable y participativa que ha de desarrollarse en la sociedad multipantalla en la cual predomina la hipercomunicación.

Palabras clave:

Ecosistema mediático; Entorno digital; Ciudadanía; Formación; Aprendizaje; Competencia audiovisual; Competencia mediática; Transferencia social; Ciudadanía mediática.

Introducción

La omnipresencia y exponencial proliferación de las tecnologías de la información ha provocado un cambio de concepción en el ámbito de la comunicación, donde la "interacción cara a cara" (Knapp, 2007) se sustituye por la interactividad y la virtualidad, principales características de la sociedad red a la que se ha referido Castells (2010). En este contexto, la ciudadanía se ve abocada inexcusablemente al uso de la ingente cantidad de pantallas y medios que día a día emergen y hacen posible la difusión de la realidad que, por otra parte, no siempre se realiza de forma adecuada. Esta situación justifica la formación y capacitación del sujeto mediático, concebida esta última como una tarea en constante desarrollo que no puede adscribirse exclusivamente a una etapa concreta de la vida sino que supone un proceso continuo y constante definido como "life long learning" (Longworth, 1996, 2005). Un proceso en el que se ven inmersos los nativos y los inmigrantes digitales (Prensky, 2001), presentes en la actual sociedad hipercomunicada. Unos y otros han de conocer, utilizar y comprender adecuadamente la totalidad de recursos de los que disponen.

La preocupación se acentúa especialmente a lo largo de las últimas décadas centrando el interés de diferentes organismos nacionales e internacionales. En la misma línea y a finales de la década de los ochenta del siglo pasado la UNESCO mostraba interés por la comprensión crítica de la comunicación. Demanda que se ha originado con la Declaración de Grunwald (<http://goo.gl/Mau59c>) en 1982, en la cual se hacía referencia a la creación de espectadores críticos a los que Cloutier (1973) había denominado "emirec".

En este contexto, a lo largo de la primera década del actual siglo diferentes organismos como la ONU o el Consejo y Comisión Europea muestran su inminente interés por la educación mediática, formación que corresponde a la Media Literacy o Alfabetización Mediática, que auspicia dar respuesta a la demanda de una educación de calidad y adecuada al contexto en el que vivimos. Para enfrentarse a este reto se han diseñado diversas estrategias y se han promovido acciones y decisiones políticas encaminadas a una correcta educación mediática. Todo ello con el convencimiento de poder dotar a los ciudadanos de las competencias, habilidades y conocimientos necesarios para elegir y entender de manera correcta la naturaleza de los contenidos y servicios. Asimismo, se busca que la ciudadanía cuente con los conocimientos que le permiten beneficiarse de las posibilidades y oportunidades que ofrecen las

tecnologías y los medios de comunicación, de manera que cuenten con una cantidad de recursos suficiente para protegerles de posibles manipulaciones mediáticas. En definitiva, se trata de elaborar iniciativas que sirvan de germen para el diseño de estrategias favorables al aprendizaje y al alcance de la ciudadanía mediática (Gozálvez, 2013).

Aprendizaje que se hace especialmente necesario en un momento en el cual la información se ha convertido en una mercancía objeto de consumo de quienes no poseen las habilidades que le permiten discernir la realidad de la creación.

Pese al conjunto de medidas reguladoras y a la autorregulación, es necesario dotar a la ciudadanía de las herramientas que necesita para consumir y comprender la información mediática desde una perspectiva crítica y para producir, a su vez, información y mensajes responsables, creativos y democráticos en un contexto multipantalla, es decir, para llegar a convertirse en ciudadanos prosumidores. Con el convencimiento de alcanzar este objetivo nace el interés por conocer el nivel de competencia mediática que alcanza la ciudadanía, dado que independientemente de su edad y conocimientos, está cambiando la forma de relacionarse y de comunicarse, lo cual influye en todos los ámbitos de desarrollo de la persona.

La responsabilidad social derivada de esta situación justifica la propuesta del proyecto de investigación que se describe en este artículo, y que trata de dar respuesta a la demanda de formación en alfabetización mediática como reto ineludible en la sociedad multipantalla, y a su vez, trata de aunar esfuerzos compartiendo materiales, propuestas y estrategias con los responsables de los medios y los responsables educativos como agentes implicados en dotar a los ciudadanos de una formación integral y de calidad adaptada a la sociedad actual.

La competencia comunicativa en el entorno audiovisual

El interés por capacitar a la ciudadanía para enfrentarse a la totalidad de cambios socio-comunicativos se remonta a finales de los años noventa cuando la OCDE en 1997 se propone evaluar la situación educativa. Posteriormente surge el Informe DeSeCo (2001) que constituye la base sobre la cual se establece la educación por competencias; término que pese a nacer en el campo de la empresa ha ido instaurándose paulatinamente en el ámbito educativo hasta centrar el interés de

la totalidad de formadores europeos.

La competencia se concibe, según las Recomendaciones del Consejo Europeo de 2006 como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes imprescindibles para un contexto concreto, en este caso el tecnológico y comunicativo. En este sentido, adquieren especial relevancia las competencias clave entendidas como la totalidad de habilidades que persiguen la consecución de objetivos tanto individuales como comunes. Se trata de metas que en la sociedad de la información y la digitalización se identifican con la competencia en comunicación interpretada como la habilidad que faculta al sujeto para desarrollar activamente la comunicación audiovisual. Asimismo, le permite desarrollar las diferentes dimensiones que componen la correspondiente competencia inicialmente descrita por Ferrés (2006), que posteriormente reelaboran Contreras y Sánchez-Carrero (2012), adaptándola al ámbito del consumo y la necesidad de empoderamiento de la ciudadanía. En un momento en el que el consumo se erige como una necesidad imperante, resulta imprescindible el desarrollo de las seis dimensiones que se explicarán de forma detallada en los resultados, se trata de la dimensión de la tecnología, el lenguaje, la recepción e interacción, la producción, los valores y la estética. Cada una de ellas se identifican con habilidades que, dado el interés y repercusión de los contenidos audiovisuales, conducen al alcance de la actitud crítica que puede lograrse a través de la alfabetización mediática en la que converjan la informacional y el conjunto de destrezas, competencias y actitudes que todos los ciudadanos han de desarrollar (García-Ruiz et al., 2014). Para ello se requiere, como ya indicaba la Comisión Europea en 2009, no solo de un diagnóstico del nivel de alfabetización mediática de los diferentes países sino además del establecimiento de una normativa que forje la base para su alcance hoy en día, abordando aspectos tan relevantes como la responsabilidad de la industria mediática en la elaboración y difusión de herramientas favorables a la mejora del nivel de alfabetización mediática, o el apoyo a su inclusión en el currículum obligatorio. En este marco regulador, es preciso partir de los datos aportados en estudios previos, como los informes de la EAVI (European Association for Viewers' Interest) emitidos en 2009 y 2011, que dejan patente el nivel de alfabetización mediática de la población. De forma general este alcanza umbrales poco elevados, salvo en países como Reino Unido, Francia, Irlanda, Holanda y Alemania. Coinciden también con estos resultados los obtenidos por (Ferrés et al., 2011), donde se obtienen datos respecto al nivel en alfabetización mediática de la ciudadanía española, destacando por su bajo nivel en todas las dimensiones analizadas. Tales resultados justifican

la implementación y regulación de estrategias de educación mediática dirigidas a los diferentes colectivos que componen la ciudadanía.

La ciudadanía como receptora de contenidos: el caso de la enseñanza obligatoria

El interés por implementar el conjunto de habilidades necesarias para la recepción, análisis y producción de los contenidos audiovisuales sirve de germen para el proyecto de investigación “La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales” que pretende, según consta en su Web www.competenciamediatica.es, “detectar necesidades y carencias que repercutan en un déficit en la competencia en comunicación audiovisual de la ciudadanía”, en el que participan más de quince universidades españolas, coordinadas por la [Universidad Pompeu Fabra \(UPF\)](#), la [Universidad de Huelva \(UHU\)](#) y la [Universidad de Valladolid](#).

Avalan su interés la existencia de grupos internacionales y otros nacionales centrados en la temática y las líneas de investigación críticas iniciadas en Reino Unido, Francia, Suecia, Bélgica, Portugal e Italia, de la mano del British Film Institute y Masterman o del Centre de Liason d’Education et Moyens d’Information en el caso francófono. Asimismo, en Bélgica y Suecia destaca la tarea de Von Felitzen o Carlson en UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, al que se suman los trabajos de Media Animation y Clarenbeaux en el Centre Audiovisuel de Liège. Por su parte, en Portugal destacan referencias como REIA (Centro de Investigações em Comunicação e Artes) de la Universidad do Algarve y en Italia centra el interés la investigación de Rivoltella en la Universidad Católica de Milano.

Este objeto de estudio patente en numerosos proyectos de investigación sienta precedente para el surgimiento de proyectos que, al amparo de la Comisión Europea y a través de convocatorias entre las que destacan la de Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, desarrollan líneas de acción como “Digital Literacy” o “Audiovisual and Media Policies”.

La evaluación de la competencia mediática del alumnado y los principales agentes formativos

La investigación, dirigida a diagnosticar el nivel de competencia mediática de la comunidad educativa, los mayores o las familias, ha conducido al diseño de cuatro cuestionarios adaptados a las distintas etapas que componen la educación obligatoria. El estudio se complementa con dos cuestionarios más, uno dirigido al profesorado no universitario y otro a la ciudadanía mayor de 55 años. Asimismo y con el fin de completar el diagnóstico se han realizado entrevistas a familias con hijos en edad escolar de las diez provincias participantes en el estudio. Para completar la visión de otros colectivos sociales en riesgo de inclusión, y debido al interés del equipo investigador se ha iniciado una línea de investigación sobre este colectivo

Para ello se ha hecho uso de herramientas cualitativas y cuantitativas; en el primer caso se trata de cuestionarios on-line y en el segundo del focus group o grupo de discusión, en el que han participado las familias. La elaboración de la herramienta definitiva resulta de un total de siete versiones previas en las cuales se han implementado diferentes modificaciones como la adaptación del lenguaje a los destinatarios, dado que, como señala Fox (1980), es necesario limitar la extensión del cuestionario estructurando el modelo de respuesta. La validez del instrumento significa, según Martín-Arribas (2004: 24), "el grado en que el instrumento de medida refleja las teorías relevantes del fenómeno que mide", por ende, el cuestionario inicial ha sido sometido, siguiendo la metodología de validación de Delphi, a la revisión de varios pares para pulir imperfecciones. Sobre una versión anterior a la oficial, se ha realizado el pilotaje que "se aplica a personas que se asemejan a la población objeto o forman parte de ella" (Rojas, 2011:281), se trata de una prueba denominada por Martín-Arribas (2004: 27) "pretest cognitivo". Su función principal se centra en permitir discriminar las preguntas más adecuadas con el enunciado más comprensible y la extensión más apropiada. Además permite determinar si la duración es la conveniente y la categorización de las respuestas es correcta.

Además de la validez, la fiabilidad se concibe como la precisión de los datos y su exactitud, constituyendo una condición necesaria que responde, siguiendo a (Martín-Arribas, 2004: 27) a, "la condición de un instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición". Su valoración se realiza a través de la consistencia, es decir, la relación entre los ítems de una escala y su capacidad para

dar una puntuación global y acostumbra a calcularse mediante el método estadístico, alfa de Cronbach. Por su parte la fiabilidad se apoya sobre la estabilidad temporal que se identifica con la concordancia de los resultados obtenidos por un mismo investigador con una muestra igual en dos situaciones diferentes. Para calcularla acostumbra a utilizarse el CCI coeficiente de correlación intraclase". Conforma la fiabilidad, además de la concordancia entre observadores que responde al grado de acuerdo o desacuerdo entre dos de estos cuando, en las mismas condiciones, evalúan la misma muestra y se mide a través del índice Kappa.

Las diferentes modificaciones han permitido que pudiesen ponerse a disposición de los investigadores las versiones definitivas donde están incluidas la totalidad de sugerencias y modificaciones propuestas por los pares y la muestra a la que se había aplicado.

Estructura de los instrumentos

La estructura de los cuestionarios gira en torno a las seis dimensiones propuestas por Ferrés (2007), tras una dilatada experiencia en el diagnóstico de la alfabetización mediática en la ciudadanía. Cada una de las herramientas se inicia con una batería de preguntas que corresponden con la variable independiente; pese a tratarse de pruebas anónimas, permiten conocer datos como la provincia, edad, sexo o el tipo de centro donde el participante estudia o trabaja. El resto de ítems se distribuyen en función de las mencionadas dimensiones y en el caso de profesorado cuenta con una pregunta final en la cual se le interroga sobre el interés por recibir información sobre competencia mediática. La totalidad de cuestionarios pueden consultarse en la web.

El cuestionario destinado a niños y niñas que cursan el último año de Educación Infantil (www.uhu.es/competenciamediatica/infantil) consta de un total de 18 ítems mientras que el correspondiente a estudiantes de Educación Primaria (www.uhu.es/competenciamediatica/primaria) está compuesto por 22.

El cuestionario diseñado para estudiantes de Educación Secundaria (www.uhu.es/competenciamediatica/secundaria) está formado por 35 preguntas; y por último, el cuestionario destinado a Bachillerato está compuesto por 26 preguntas y está disponible en www.uhu.es/competenciamediatica/bachillerato, Información que de forma general y resumida se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1. Estructura de los cuestionarios

Estructura de los cuestionarios				
CARACTERÍSTICAS DE LOS ÍTEMS	INFANTIL	PRIMARIA	BACHILLERATO	SECUNDARIA
-Información general	- De la 1-5 - Provincia - Edad - Sexo - Tipo de centro - Nombre del centro	De la 1-5 - Provincia - Edad - Sexo - Tipo de centro - Nombre del centro	- De la 1-5: - Provincia - Edad - Sexo - Tipo de centro - Nombre del centro	- De la 1-5: - Provincia - Edad - Sexo - Tipo de centro - Nombre del centro
-Preguntas específicas adaptadas a la edad siguiendo las seis dimensiones que conforman la competencia audiovisual (Ferrés, 2006)	- Preguntas específicas adaptadas a la edad siguiendo las seis dimensiones que conforman la competencia audiovisual (Ferrés, 2006)	- Preguntas específicas adaptadas a la edad siguiendo las seis dimensiones que conforman la competencia audiovisual (Ferrés, 2006)	- Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y forma de adquirirla (6 y 6.1) - Diferentes cuestiones (7-23.1) que contemplan cada una de las dimensiones referidas	- Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y forma de adquirirla (6 y 6.1) - Diferentes cuestiones (7-25) que contemplan cada una de las dimensiones referidas

Fuente: Caldeiro (2014).

Según refleja la tabla, el número de ítems dedicados a cada una de las dimensiones varía en función del nivel educativo. Pese a todo en cada uno de ellos están presentes las seis dimensiones que plantea Ferrés como se aprecia en la tabla 2 y que se explicarán más adelante.

El cuestionario de profesorado (www.uhu.es/competenciamediatca/profesorado) está conformado por 45 ítems. El proceso de diseño del instrumento lo explican (Gozálvez, & al., 2014).

Tabla 2. Dimensiones y etapas educativas

Dimensiones y etapas educativas				
Número de preguntas presente en cada nivel educativo				
DIMENSIONES	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA	BACHILLERATO
Tecnología	10 y 13	12,9,11		11, 12,13
Lenguaje	11	14,8,13,15	9, 12, 17	7,8,10
Interacción y recepción	8, 9, 12, 14 y 18	6.1,6.2,6.3,6.4,6.5	8,11,15.1, 22	14, 18
Producción	15 y 16	16	24	9, 17, 18, 22
Axiología	6, 7 y 17	7.1	16.1	19
Estética	6 y 7	7	14, 14.1	23, 23.1

Fuente: Elaboración propia

Según indican, las preguntas de la 1 a la 6 corresponden a las variables independientes y de la seis hasta la 41 contienen preguntas centradas en las diferentes dimensiones.

La herramienta utilizada para alumnado y profesorado difieren en tanto que la segunda trata de conocer la relación de los encuestados con la investigación en competencia mediática; cuenta además con los últimos ítems que focalizan su interés en conocer el interés del encuestado por continuar recibiendo información sobre la competencia que se mide.

Por otra parte, el cuestionario destinado a mayores de 55 años (www.uhu.es/competenciamediatica/adultos), ha sido validado convenientemente por los expertos (Tirado, & al., 2012). Esta herramienta cuenta con ítems que lo diferencian de los anteriores. Entre otros destacan los ítems que tratan de indagar respecto al nivel socioeconómico de este colectivo o sobre el entorno familiar más cercano. A diferencia de los anteriores, en este caso no son seis sino 10 las preguntas que

corresponden a información relacionada con variables independientes. El resto de ítems hasta llegar a un total de 29 se centran en los contenidos establecidos en torno a las seis dimensiones.

Completa la investigación sobre la comunidad educativa en la que nos centramos en este trabajo, la metodología cualitativa descrita por (González, & al., 2012), en la que las familias han participado en un focus group. Como indican los autores, el focus group cuenta con un guion de preguntas en torno a los contenidos recogidos en las seis dimensiones además de explicar la forma en que se desarrolla o los criterios que han seguido a la hora de decidir la estructura a seguir para realizar la entrevista. Asimismo indican que la conversación en la que han intervenido el investigador y ocho hombres y mujeres con hijos en edad escolar ha sido grabada y transcrita para su posterior análisis.

Procedimiento

Tras el diseño y elaboración de las diferentes herramientas se ha comenzado con la recogida de los datos de forma similar en cada una de las provincias participantes. La decisión de implementar los cuestionarios ha constituido una decisión consensuada previamente por los integrantes del grupo. Del mismo modo, estos han decidido que la muestra fuese de 50 casos repartidos en dos centros en cada una de las etapas educativas y en todas las provincias. Únicamente en el caso de infantil se ha optado por reducir el trabajo a 25 sujetos, cantidad que ha venido determinada por la dificultad que conlleva trabajar en un entorno tecnológico en edades tan tempranas, especialmente por la falta de experiencia en cumplimentar cuestionarios on-line.

El cuestionario se ha llevado a cabo durante una hora de clase, previo acuerdo con la dirección del centro y el tutor del curso. Los colegios se seleccionaron por el interés y disponibilidad de los mismos a la hora de colaborar y por la disposición del profesorado de cada curso. En todos los casos se han llevado a cabo las pruebas con, al menos, un investigador presente en el aula en el momento de la realización, quien en el caso de educación infantil ha tenido que prestar especial atención. A diferencia de los cuestionarios descritos, en el caso de los adultos ha habido que adaptarse a las características y conocimientos de cada uno dado que no siempre sabían cómo utilizar un ordenador o no podían hacerlo debido, en ocasiones a motivos de salud. En este contexto el propio investigador ha desarrollado la función

de apoyo y guía de los participantes.

El análisis de la información se ha llevado a cabo, en el caso de los cuestionarios a través del programa estadístico SPSS mientras que el estudio del focus group que había sido grabado y posteriormente transcrito se ha llevado a cabo con el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.Ti.

Análisis y discusión de los resultados

Constatada la importancia y necesidad del diagnóstico del nivel de competencia mediática de la ciudadanía para contribuir a la convivencia y desarrollo del ecosistema mediático se describe el contenido, por dimensiones, de las herramientas utilizadas en el proyecto de investigación.

Conviene señalar, antes de adentrarnos en el proceso, que se cuenta además con un estudio fruto de una tesis doctoral vinculada al proyecto donde se busca medir el nivel de competencia mediática de personas privadas de libertad y educadores que participan en talleres de comunicación que se llevan a cabo en cinco prisiones españolas. La investigación parte de la realización de 29 entrevistas que se han llevado a cabo en diferentes prisiones españolas (Contreras, 2014) y pretende demostrar si los talleres en medios son relevantes y útiles y si la experiencia aporta expectativas positivas en los presos sobre su futuro.

Además de ello conviene indicar que los resultados obtenidos en los cuestionarios descritos se han analizado en función del nivel de competencia mediática que desarrolla la muestra, datos que recogen (García-Ruiz, & al., 2014) al presentar los resultados obtenidos del diagnóstico del grado de competencia que el alumnado español demuestra. De ello se deduce que la realidad dista de lo deseable dado que, salvo en el caso de secundaria, los participantes no alcanzan un nivel avanzado de competencia mediática sino que se sitúan de forma mayoritaria en un nivel competencial medio.

Asimismo y en la línea del desarrollo del prosumidor al que se ha referido

Toffler (1980), se sitúa la investigación de García-Galera y Valdivia (2014), donde los autores apuestan no solo por una formación que contribuya a incrementar el nivel de desarrollo de la competencia mediática sino que abogan además por la responsabilidad de los medios para alcanzarlo.

Nuestra investigación acentúa el interés de la alfabetización, dado que

resulta indispensable que la ciudadanía desarrolle adecuadamente cada una de las dimensiones que conforman la competencia mediática, y con estos intereses presentamos un análisis de los contenidos de los cuestionarios en relación a las dimensiones que forman parte de la competencia mediática.

La dimensión de la tecnología se centra en el conocimiento de las herramientas que emergen y proliferan de forma exponencial en la sociedad tecnológica. Pretende detectar además la capacidad que el sujeto muestra a la hora de utilizarlas adecuadamente. En esta línea en el cuestionario de infantil se les pregunta a los niños de tercero de infantil si conocen el significado de los iconos que corresponden con las teclas de avance, pause, o retroceso para poner una película. En otra de las cuestiones se les pide que identifiquen dispositivos tecnológicos actuales. Del mismo modo se realizan preguntas al alumnado de primaria sobre sus conocimientos tecnológicos con la finalidad de detectar su grado de conocimiento y la capacidad que demuestran a la hora de ponerlo en práctica. Por su parte en el cuestionario de secundaria y teniendo en cuenta que el nivel cognitivo es superior y que desarrollan una capacidad mayor de comprensión y emisión de juicios se le interroga sobre los navegadores que más utilizan y porqué. Asimismo destaca el interés de otra pregunta consistente en tener que unir definiciones con términos relacionados con la tecnología: tales como Ipad o Blue-ray entre otros. Siguiendo con la misma dimensión en bachillerato se les pide no solo si conocen sino si han usado por ejemplo la Wikipedia o YouTube. Además se les solicita que identifiquen igual que en el nivel inferior la definición de ciertos conceptos. De este modo y si responden adecuadamente alcanzarían un nivel elevado, medio o básico en esta dimensión.

La dimensión del lenguaje persigue (Ferrés, 2007) el dominio de los conocimientos audiovisuales necesarios para que el sujeto desarrolle su vida adecuadamente en la sociedad de la comunicación y la digitalización de contenidos. Para ello en el caso de Infantil y mayores la dimensión se miden a través de una única pregunta adaptada a los conocimientos de cada grupo mientras que en el resto de cuestionarios se utilizan de 3 hasta 10 ítems – en el caso de profesorado – para ponderar los resultados. La diferencia entre una etapa y otra viene determinada por su nivel cognitivo, de ahí que en la primera etapa únicamente tengan que identificar lenguajes mientras que en la segunda se incrementa la dificultad al tratar, por ejemplo de identificar la definición de audiencia en una lista de significados o que conozcan lo que es un SMS, un DVD o un iPod. Esta pregunta serviría para medir el nivel que los participantes alcanzan en la dimensión de la tecnología, cuestión que subraya el

valor transversal de los contenidos. En el caso de secundaria y bachillerato destaca la importancia de un mismo ítem que gira en torno a un fragmento de la película «Amely» en el cual los participantes deben identificar el lenguaje audiovisual. Con todo ello y si las respuestas resultan correctas alcanzarían un nivel elevado en la dimensión del lenguaje.

La dimensión de la interacción y recepción responde a aquella capacidad que permite la participación y la interactividad a través de las tecnologías; asimismo conlleva el desarrollo de la actitud crítica por parte del usuario. Esta dimensión resulta significativa y posee un carácter fundamental para la consecución de la autonomía mediática, resorte sobre el que se instaura la ciudadanía mediática (Gozálvez, 2013). Para ello se han utilizado desde dos ítems en el cuestionario de mayores y una media de cinco en los restantes. En el caso de Infantil se les pedía que respondiesen a diferentes preguntas en los que debían marcar el motivo de su elección, en la misma línea en el de primaria se les solicitaba que justificasen la elección de anuncios publicitarios o lo que para ellos significaba la elección de una imagen. En el nivel educativo de secundaria la recepción se mide a través de dos cuestiones donde se pide que marquen el porqué de su elección. Mientras tanto en el caso del cuestionario de bachillerato se realizan preguntas referidas a las decisiones que les conducen a optar por una u otra opción. Todas ellas sirven para valorar, si corresponden con corrección, el nivel medio, básico o avanzado que experimentan al responder.

La dimensión de la producción persigue el desarrollo de las funciones que corresponden a los principales agentes de producción y las distintas fases que conforman el proceso de elaboración de los contenidos audiovisuales y está presente en el caso de infantil en dos ítems vinculados al juego con ordenadores en el hogar y en el cole. Las respuestas demuestran por un lado la presencia de las tecnologías en el hogar y por otro la capacidad que los participantes poseen. En la etapa inmediatamente superior centra el interés el conocimiento del alumnado de primaria al ordenar los diferentes pasos a seguir a la hora de elaborar un guion de una película para presentarlo a un concurso. En el resto de niveles educativos así como en el caso de profesorado y mayores se cuenta con un mayor número de ítems que abordan esta dimensión, así por ejemplo en secundaria se les interroga sobre las principales herramientas tecnológicas actuales y su conocimiento en edición; además se les solicita que elaboren con cinco de las siete imágenes que se les muestran una historia bien contada. Esta misma experiencia se aplica al alumnado de bachillerato;

con ello se pretende conocer la capacidad de elaborar productos mediáticos de los adolescentes y las principales carencias que se detectan al respecto.

La dimensión de la axiología y los valores la define Ferrés (2007) como la capacidad de comprensión y análisis crítico de los mensajes audiovisuales que persigue además la detección de estereotipos. Esta dimensión posee una entidad y un carácter transversal y puede identificarse en más de una pregunta. Pese a todo su presencia está patente en tres ítems del cuestionario de infantil y uno en primaria. En los niveles educativos superiores y en los cuestionarios de profesorado y mayores esta temática figura de forma transversal en un mayor número de ítems. En infantil se mide el nivel de esta dimensión a través de una pregunta donde se les pide que señalen si el juguete se dirige a un niño o a una niña. En la misma línea deben marcar si la programación que se les muestra corresponde a niños o a mayores; asimismo en el cuestionario de primaria se pide que justifiquen el posible significado de una imagen donde aparece un niño mojado. De este modo se pretende conocer si los participantes comprenden el contenido visual y saben expresarlo. Siguiendo con el desarrollo de la actitud crítica en los cuestionarios de secundaria y bachillerato se les pregunta en el primer caso por las emociones que les transmite un anuncio concreto o si consideran que este puede llegar a influirles. En el caso de bachillerato y continuando con la publicidad dirigida a este colectivo que posee un mayor grado de desarrollo cognitivo y moral, debe indicar si considera que en sus elecciones a la hora de, por ejemplo, ir al cine se ve influido o escoge de forma autónoma y por otro lado debe señalar si aprovecha las herramientas tecnológicas para mejorar el entorno.

Por último, los contenidos relacionados con la dimensión estética permiten enlazar los mensajes con otras formas de manifestación mediática y artística, para ello es necesario el desarrollo de la capacidad de análisis y de valoración de los audiovisuales tanto a nivel de forma como en cuanto a la temática. Asimismo, se identifica con la educación del sentido estético y emocional que se vincula con la empatía y se asocia con la creatividad. Estos contenidos están presentes en el cuestionario de infantil en dos ítems, destaca uno de ellos donde deben identificar las emociones derivadas de algunos emoticones mientras que en el otro han de indicar si los juguetes que se les presentan van dirigidos a niños o niñas. En esta línea en el caso de educación primaria se le pide al alumnado que indique porqué un anuncio puede gustar o convencer a los participantes, respuesta que además confirma el crecimiento cognitivo propio de su edad. Siguiendo un mismo itinerario

al alumnado de secundaria se le pregunta sobre el valor estético de dos anuncios uno de ellos llamativo y lleno de colorido y un segundo más sobrio centrado en el mensaje. La secuencia se utiliza en el nivel educativo superior y sirve para detectar el nivel desarrollado en esta dimensión dado que pese a no existir soluciones correctas e incorrectas su grado de adecuación se justifica por la coherencia y la metodología.

La tecnología y la digitalización centran el interés formativo al tiempo que ratifican la idea referida a la necesaria implementación de la alfabetización mediática entre la ciudadanía objeto de estudio. Por ende y con el convencimiento por reflejar la realidad existente actualmente se ha utilizado para completar el estudio el focus group que pretende complementar, al tiempo que reafirma, el valor de la herramienta cuantitativa. El focus group, antes mencionado, se configura en torno a las seis dimensiones que componen la competencia mediática y pretende detectar el conocimiento de las familias entrevistadas sobre cada una de ellas.

En general, las herramientas utilizadas en el desarrollo de la investigación surgen cuando resulta imprescindible determinar las carencias existentes, motivo que justifica el diseño de estrategias para paliarlas.

Según se deduce de lo expuesto, se aprecian grandes diferencias entre los cuestionarios de alumnado y profesorado o mayores de 55 años, diferencias que se justifican por el desigual desarrollo cognitivo entre unos y otros. Pese a todo, justifica su necesidad el hecho de que profesorado, familia y alumnado han de desarrollar su tarea de forma sincronizada (García-Ruiz, & al., 2014). Asimismo las herramientas diseñadas para detectar el nivel de conocimientos del alumnado resultan necesarias dado que el uso o el conocimiento de la tecnología no implica la comprensión de contenidos y su adecuado análisis.

Conclusiones

La propuesta que se presenta en este trabajo centra el interés en la descripción y análisis de un ambicioso proyecto que nace cuatro años atrás en el marco de la legislación europea y española, una investigación que apuesta por la capacitación crítica de la ciudadanía. Apuesta que se centra en la alfabetización y la responsabilidad civil como elementos que contribuyen al desarrollo de la mirada crítica en la sociedad multipantalla. La iniciativa surge en un momento en el cual existe una marcada carencia de estudios de esta índole; por ende, partiendo de la relevancia de la temática se ha iniciado el proyecto que se presenta con el convencimiento de detectar

las principales carencias y diseñar las herramientas que permiten la consolidación de conocimientos y el empoderamiento de los colectivos participantes.

Todo ello en un momento donde los diferentes cambios y avances que se desarrollan exigen tanto la implicación activa de los agentes formativos como la toma de conciencia de los responsables de los medios. Esta necesidad que afecta a la totalidad de agentes incursos en el proceso comunicativo se remonta a las recomendaciones del Parlamento Europeo (2009) y continúa centrando el interés en la actualidad. En esta línea emergen iniciativas como la descrita centradas en la elaboración y difusión de estrategias que impliquen a la totalidad de agentes que contribuyen al proceso comunicativo y formativo.

El ecosistema mediático se consolida e incrementa su peso, especialmente a lo largo de las últimas décadas, hecho que justifica el alcance del nivel avanzado de la competencia mediática que conduce al alcance de la ciudadanía crítica. En este contexto urge el desarrollo de una ciudadanía prosumidora (García-Ruiz, & al., 2014), es decir, sujetos activos, capaces de analizar y elaborar mensajes de forma autónoma.

Para ello se requiere además de la presencia ya sea transversal ya específica de los contenidos audiovisuales en el currículum y su desarrollo en el contexto académico. Este reto justifica el diagnóstico de las carencias en este ámbito y el valor de los instrumentos que se han utilizado. Asimismo, las herramientas descritas han de servir para conocer el nivel que cada uno de los colectivos analizados desarrolla en las distintas dimensiones. Se trata de establecer una hoja de ruta que muestre el grado de adecuación de las respuestas para determinar los retos y potencialidades.

Más allá de la habilidad digital, tanto los niños como los adultos han de ser capaces de interactuar en la sociedad de los medios y la información. No cabe duda que la alfabetización mediática e informacional "MIL" supone para la UNESCO uno de los objetivos más importantes que debe alcanzar y justifica el interés investigador por el diagnóstico y los resultados obtenidos en la investigación. El estudio confirma la elaboración de estrategias didácticas y el interés por difundir resultados, preocupación que comparte Aguaded (2012), cuando hace mención a la necesidad de responder de forma reflexiva en la sociedad de la información o al subrayar el derecho a la información en la sociedad hipercomunicada. En un contexto donde la vorágine de contenidos asola el ambiente se hace necesario la implementación de medidas o estrategias que puedan servirnos para contar con las herramientas necesarias que nos permitan evitar la infoxicación (Aguaded, 2014). Esta necesidad se agrava

cuando adquiere un valor sustancial el derecho a la información, que conduce a la emisión de juicios autónomos, favoreciendo la participación plena y democrática de la nueva ciudadanía.

Por otra parte, entre los objetivos del proyecto ha ocupado un lugar importante la transferencia social que ha focalizado la atención de los expertos en comunicación mediática.

Derivados de los resultados de este proyecto, y teniendo en cuenta estos antecedentes, se continúa avanzando hacia nuevos horizontes y propuestas que fortalezcan la competencia mediática de la ciudadanía. En este sentido, el grupo de investigación está llevando a cabo el diseño y puesta en práctica de diversos recursos didácticos que favorezcan la inclusión de la educación mediática en los currícula de las diferentes etapas educativas.

Por ende, en esta línea destacan las propuestas dirigidas al alumnado de menor edad; se trata de estrategias centradas principalmente en las dimensiones de la axiología, la estética o la elaboración y comprensión de contenidos mediáticos. De esta forma, se desarrolla el proyecto Bubuskiski (<http://goo.gl/cN8RS7>) que ha tenido gran acogida especialmente en Andalucía donde el pasado mes de octubre ha congregado a una ingente cantidad de interesados en la competencia mediática y su implementación; Se trata de ocho clips audiovisuales protagonizados por marionetas y dirigidos a los más pequeños; centrados en cada una de las dimensiones que componen la competencia mediática y otros que tratan de definir qué se entiende por noticia

Además de esta iniciativa, se han diseñado unos videos de unos tres minutos de duración denominados "píldoras educativas" centrados en: la competencia mediática, el autor, prosumidor, audiencia, contenido y propósito del mensaje; que se acompañan de unas guías didácticas que pretenden orientar al profesorado a la hora de trabajar los contenidos derivados de la proyección de los seis videos. Esta iniciativa se elabora para que pueda servir de marco a los formadores que tras el visionado de los vídeos cuentan con materiales de apoyo para enfrentarse de forma adecuada a la labor formativa.

Por otra parte se ha llevado a cabo un proyecto de gran repercusión a nivel nacional en el que han participado 30 universidades españolas, se trata de Educlips (<http://goo.gl/IFx1c8>), que persigue la elaboración de contenidos audiovisuales por parte del alumnado universitario. Mediante su desarrollo es posible entrever no solo los conocimientos que los participantes poseen en relación con las seis dimensiones

que componen la competencia objeto de estudio sino además aquellos aspectos que deberían mejorarse.

No cabe duda que vivir conectados supone una necesidad imperante que conlleva la necesaria alfabetización mediática; cuestión que centra el interés de las instituciones, profesionales y especialistas que, desde los diferentes puntos focalizan su esfuerzo en contribuir al alcance de “prosumers” es decir, sujetos activos capaces de comprender, procesar y elaborar contenidos audiovisuales con autonomía. Para ello adquiere especial importancia el alcance de la competencia mediática concebida como señalan Pérez-Rodríguez y Delgado (2012) como una sinergia entre la competencia audiovisual y la digital, idea que sirve de base para el desarrollo de la investigación que continúa su andadura y crece más al ritmo de las necesidades de cada momento.

En definitiva, el proyecto que se describe en este trabajo se ha centrado en el diseño de las herramientas que nos han permitido determinar el nivel de competencia mediática del alumnado y profesorado no universitario, de las familias, los mayores y las personas privadas de libertad. Asimismo, a través de las herramientas que se presentan es posible detectar las diferencias que se aprecian en las seis dimensiones; circunstancia que justifica el valor de la investigación y que presenta un valioso material que permitirá mejorar el enfoque y presencia de los contenidos audiovisuales en las diferentes facetas de la vida de la ciudadanía.

Apoyos y agradecimientos

Estudio enmarcado en la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03-03, titulado «La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital» y en el Proyecto de Investigación de Excelencia de la Junta de Andalucía SEJ-5823-2010, denominado «La competencia audiovisual de la ciudadanía andaluza. Estrategias de alfabetización mediática en la sociedad del ocio digital».

REFERENCIAS

Aguaded, I. (2014), Desde la infoxicación al derecho a la comunicación, *Comunicar* 42: 07-08. (<http://doi.org/vgx>) (12-01-2015)

Aguaded, I. (2012), La educomunicación: una apuesta de mañana, necesaria para hoy, *Aularia* 3: 259-261

- Caldeiro, M.C. (2014), Alfabetización comunicativa para el desarrollo de la autonomía moral: estudio de la competencia mediática en los adolescentes de Lugo (Galicia), Huelva: Universidad de Huelva. (<http://goo.gl/0GYrBR>) (24-01-2015).
- Castells, M. (2010), Globalisation and Identity, *Quaderns de la Mediterrània* 14: 254-262.
- Cloutier, J. (1973), *L'ère d' Emerec, ou la communication audio-scripto-visuelle a l'heure des self-média*, Montreal: Presses de l'Université de Montréal.
- Contreras, P. (2014), Alfabetización mediática como herramienta de alfabetización en prisiones, Huelva: Universidad de Huelva. (<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7946>) (21-12-2014).
- Sánchez-Carrero, J. & Contreras-Pulido, P. (2012), De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0, *Icono* 14 (10), 3: 62-84. (<http://goo.gl/W2guGt>) (24-04-2015).
- Gozálvez, V. (2013), *La ciudadanía mediática. Una mirada educativa*, Madrid: Dyckinson.
- DeSeCo (2001), *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual foundation (DeSeCo)* (www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf) (31-01-2014).
- DOUE (2006), *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre competencias clave para aprendizaje permanente*. (<http://goo.gl/eb2XRk>) (14-01-2015).
- European Association for Viewers' Interest (EAVI) (2011). *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe. Final Report, April 2011*. Brussels: EAVI (<http://goo.gl/gldYuV>) (24-01-2015).
- Ferrés J. (2006), *La competència en comunicació audiovisual: Proposta articulada de dimensions i indicadors*, *Quaderns del CAC* 25: 9-18. (www.cac.cat/-pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2.pdf) (16-04-2012).
- Ferrés, J. (2007) *La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores*, *Comunicar* 15(29): 100-107. (<http://goo.gl/NFOlao>) (15-01-2015).
- Ferrés, J., Aguaded, I., & García, A. (2012), *La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos*, *Icono* 14, 10(3): 23-42. (<http://doi.org/wqp>) (20-01-2015).
- Fox, D. (1980), *El proceso de investigación en educación*, Pamplona: Eunsa.
- García, M.C., & Valdivia, A. (2014), *Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios*, *Comunicar* 43: 10-13. (<http://doi.org/znv>) (11-01-2015).
- García-Ruiz, R., Ramírez, A., & Rodríguez-Rosell, M.M. (2014), *Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora*, *Comunicar* 43: 15-23. (<http://doi.org/wn7>) (13-11-2014).
- Gozálvez Pérez, V; García-Ruiz, R; Aguaded, I. (2014), *La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior*, *Revista Interuniversitaria de Formación*

del Profesorado, 28 (1): 17-28. (<http://goo.gl/Q08C0v>) (16-01-2015).

Gozálvez, V., González, N., & Caldeiro, M.C. (2014), La competencia mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 16(3), 129-146. (<http://goo.gl/oM9Xnf>) 31-12-2014).

Gozálvez, V., González, N., & Salcines, I. (2014), La formación en competencia mediática del profesorado: propuestas de mejora, *Comunicación & Pedagogía* 273-274: 64-68.

Knapp, M.L. (2007), *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*, Barcelona: Paidós.

Longworth, N., & Davies, W.K. (1999), *Lifelong learnig*, London: Kogan Page.

Longworth, N. (2005), *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*, Barcelona: Paidós.

Martín-Arribas, M.C. (2004), Diseño y validación de cuestionarios, *Matronas Profesión* 5(17). (<http://goo.gl/06DIFm>) (16-09-2013).

OCDE (1997), *Información y Selección de Competencias Clave*. (<http://goo.gl/kQ4G4n>) (16-03-2011)

Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado, Á. (2012), De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores, *Comunicar* 39: 25-34. (<http://goo.gl/NXhDYN>) (25-01-2015).

Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon* 9(5).

Prensky, M. (2005), Engage Me or Enrage Me. What Today's Learners Demand, *Educause Review* 40(5): 60-65. (<http://goo.gl/Uzhakd>) (24-01-2015).

Rodríguez-Rosell, M.M., Berlanga, I., & Sedeño, A. (2013), Análisis crítico de dimensiones de la competencia audiovisual en la etapa de Bachillerato, *Historia y Comunicación Social* 18 (Special Issue November): 703-712. (<http://doi.org/znt>) (10-01-2015).

Rojas, I.R. (2011), Elementos para el diseño de técnicas de investigación. Una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica, *Tiempo de Educar* 12(24). (<http://goo.gl/mislqh>) (22-07-2013)

Tirado, R., Hernando, A., García, R., Santibáñez, J., & Marín, I. (2012), La competencia mediática en personas mayores, *Icono* 14 (10): 154-158. (<http://doi.org/wkv>) (12-12-12).

Toffler, A. (1980), *La tercera ola*, Bogotá: Plaza & Janes. S.A. Editores.

UNESCO (1982), *Declaración de Grünwald*. (<http://goo.gl/42Yyxd>) (28-06-2003).

William, D.W., & Prensky, D. (1996), *Consumer behavior*, Dunferline: Better world books

Zygmunt, B. (2004), *Modernidad líquida*, México: FCE. (<http://goo.gl/hXXdvC>) (25-01-2015).