

# **La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España)**

## **Media literacy between primary and secondary students in Andalusia (Spain)**

Ignacio Aguaded  
*Universidad de Huelva (España)*

Isidro Marín-Gutiérrez  
*Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)*

Elena Díaz-Parejo  
*Universidad de Jaén (España)*

### **Resumen**

El consumo de medios de comunicación por parte de niños y jóvenes en nuestra sociedad ya es un hecho incuestionable. Desde el año 2010 se ha impulsado un proyecto I+D que pretende evaluar la competencia mediática en la enseñanza obligatoria en Andalucía. El contenido fue definido en base a seis dimensiones desarrolladas para evaluar los niveles de competencia de la ciudadanía. El presente trabajo analiza el grado de competencia mediática en su dimensión de Tecnología en la población de primaria y secundaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Es un reto crucial para conocer la Sociedad de la Información en la cual nos encontramos y es una tarea importante para preparar acciones formativas en alfabetización mediática a futuro. El estudio recoge los resultados comparativos entre dos encuestas realizadas en la Comunidad Autónoma de Andalucía en una variada muestra de colegios andaluces. Ambos instrumentos se diseñaron para ser implementadas on-line y para cada uno de ellos se construyó una plataforma de seguimiento en tiempo real. Para detectar necesidades y carencias y planificar a futuro estrategias en la escuela. El estudio concreta el término competencia mediática y analiza una de sus dimensiones y varias categorías del estudio cuantitativo. Esta investigación concluye que la población de

primaria y, principalmente, secundaria carece de competencias mediáticas en la dimensión analizada. Sería necesario el desarrollo de una asignatura en educación mediática en el currículum escolar.

*Palabras clave:* alfabetización mediática; competencias mediáticas; educación obligatoria; entornos digitales; alumnos; nativos digitales.

## **Abstract**

The media consumption by children and young people in our society and is a fact. Since 2010 has been driven R & D project that aims to assess media literacy in compulsory education in Andalusia. The content was defined based on six dimensions developed to assess the skill levels of citizenship. This paper analyzes the degree of media literacy in primary and secondary school population in Andalusia. It is a critical challenge for the information society in which we are and is an important task to prepare media literacy training activities in the future. The study reports the comparative results of two surveys conducted in the autonomous community of Andalusia in a varied sample of Andalusian schools. Both tools are designed to be implemented on line and each built a platform real-time tracking. To identify needs and gaps and plan for future strategies in school. The study defines media literacy and analysis of its dimensions and various categories of the quantitative study. This research concludes that the population of primary and mainly secondary media literacy lacks the dimension analyzed. It is necessary to develop a course in media education in the school curriculum.

*Keywords:* media literacy; media literacy; compulsory education; digital environments; students; digital natives.

Estamos experimentando procesos de cambio en comunicación; vivimos una nueva revolución tecnológica que conllevará nuevas pautas de vida en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este estudio pretende avanzar, de forma práctica, en un nuevo concepto de «competencia mediática» dentro del sistema educativo, analizando insuficiencias y necesidades de los alumnos de primaria y de secundaria de Andalucía (España). El ya clásico concepto de «competencia audiovisual» ha ido adquiriendo relevancia científica en nuestra sociedad, ya que el estudio y comprensión de los lenguajes visuales y sonoros (tanto cine, radio, y televisión como Internet) deben convertirse en competencias básicas para los estudiantes, con el fin de «empoderar» a la ciudadanía contra

los sesgos e incluso manipulaciones de la imagen, ya que el desarrollo informativo y la irrupción de tecnologías emergentes avanza a un ritmo trepidante. Mucho más allá de la toma de conciencia y la formación de un espíritu crítico de los ciudadanos (Aguaded y Pérez, 2012, p. 25).

## **EL CONCEPTO DE «COMPETENCIA» EN EL CAMPO AUDIOVISUAL**

Este término proviene del mundo empresarial aunque se ha ido introduciendo en el mundo universitario y académico. Se entiende por competencia una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto (Ferrés, 2007, p. 100). En el campo audiovisual el concepto hace referencia a conocimientos, capacidades y actitudes con las que cuenta la persona en lo relacionado con el mundo audiovisual, así como a la capacidad que tiene la persona de codificar y decodificar los mensajes audiovisuales. Así, el término «competencia mediática» o «digital» va tomando consistencia en las áreas educativas y tecnológicas (Bujokas y Rothberg, 2014). En este sentido, el Parlamento Europeo ya en 2006 redactó un conjunto de recomendaciones sobre competencias que han sido base en el ámbito educativo, entre las que se recoge la competencia mediática. Dicha competencia trata del «uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación». Según las Recomendaciones del Consejo de Europa (2006), el concepto de competencia en comunicación se define como un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, valores y actitudes necesarios en un contexto audiovisual determinado. Las personas que tienen competencias digitales tienen la capacidad en dimensiones comunicativas y tecnológicas (García, Ramírez y Rodríguez, 2014).

El creciente consenso mundial sobre educación para los medios supone un cambio de las prácticas aisladas en el aula; se tienen que ir implementando a nivel de currículo nacional. Se han consensuado a nivel de los expertos seis competencias clave en educación para los medios: comprensión, capacidad crítica, creatividad, consumo, ciudadanía y comunicación intercultural (Frau-Miegs y Torrent, 2009).

Como podemos comprobar, hoy en día la alfabetización mediática está cobrando la misma importancia que la alfabetización en las primeras etapas de la vida escolar. No solo debemos tratar que un alumno aprenda a leer y escribir sino también que adquiera competencias mediáticas, ya que va a vivir en un mundo digital rodeado de pantallas.

En este sentido, el Parlamento Europeo (2007) definió la alfabetización mediática como la «capacidad de consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios de comunicación», llegando al acuerdo en 2008 de recomendar la inclusión de una asignatura de educación mediática en las escuelas europeas. Se definió a la alfabetización mediática como «aquella que implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos e imágenes».

Por su parte, la Comisión Europea (2009) dictó una recomendación para la alfabetización mediática en el entorno digital donde declara que «la alfabetización mediática consiste en incluir a todos y potenciar la ciudadanía en la sociedad de la información actual» e insistió en la necesidad de conocer criterios de evaluación de los niveles de alfabetización mediática en Europa. Para «fomentar la investigación sistemática mediante estudios y proyectos sobre los diferentes aspectos y dimensiones de la alfabetización mediática en el entorno digital y vigilar y medir el progreso de los niveles de la misma» y la alfabetización mediática abarca todos los medios de comunicación: «su objetivo es aumentar la concienciación de los ciudadanos sobre las múltiples formas de mensajes difundidos por los medios con que pueden encontrar en su vida diaria» (Parlamento Europeo, 2009a).

## **SITUACIÓN ACTUAL DEL CONOCIMIENTO MEDIÁTICO**

La UNESCO quiere hacer más fuertes a las personas mediante la alfabetización mediática para promover la igualdad de acceso a la información y añadir valor a la sociedad basada en el conocimiento. Así las personas podrían interpretar los contenidos de los medios y formular juicios de valor sobre ellos, así como desarrollar competencias para

ser sus propios creadores audiovisuales. Tales competencias deberían desarrollarse para la utilización de las tecnologías, proteger a los niños contra contenidos dañinos, promover el acceso a la tecnología para los grupos excluidos, luchar contra las prácticas abusivas comerciales, fomentar la participación activa de los ciudadanos y que tengan un papel decisivo en la sociedad civil; promover la libre creatividad y la expresión artística a través de los nuevos medios y favorecer la comunicación de las personas con la audiencia (Buckingham, 2007). Son pocos los programas de educación mediática que se imparten en las escuelas. Las causas las ofrece Piette (1998) por la escasa formación del profesorado en este tema, confusiones entre educación «por» o «sobre» los medios de comunicación y búsqueda de fórmulas educativas del tipo «listo para enseñar» (Piette, 2009).

Existen aún pocas investigaciones sobre alfabetización mediática en el ámbito escolar, pero entre estas destacan algunos trabajos interesantes sobre cómo los adolescentes construyen sus identidades on-line. Estas investigaciones son tanto estudios cualitativos (Alvermann et al., 2012; Scott y North, 2007; Calvani et al., 2012; Casey y Bruce, 2011; Davidson, 2012; Levinsen, 2011; Pelletier, 2005; Nováis Santos, 1999), como cuantitativos, poniendo de relieve el papel de la educación en la mejora de la competencia digital de los adolescentes (Li y Ranieri, 2010; McKenna et al., 2012; Ng, 2012; Thorvaldsen et al., 2011). Otros estudios afirman la importancia de la enseñanza para influir en el comportamiento y el aprendizaje (Callaghan y Bower, 2012). Aparece siempre la figura de los maestros como clave para decidir lo que significa leer y escribir mediática y digitalmente, y cómo evaluar estas habilidades (Chase y Laufenberg, 2011; Ottestad, 2010). Las escuelas aparecen, en este contexto, luchando por la introducción de las tecnologías emergentes y digitales en las actividades escolares formales (Erstad, Gilje y de-Lange, 2007). También las investigaciones sobre las TIC (tecnologías de la comunicación) se han centrado en los últimos 15 años en un mayor análisis de la interacción entre las percepciones de género y sus aplicaciones TIC educativas (Jøsok, 2009). Se han discutido también los aspectos teóricos y metodológicos

relativos a los diseños de investigación para indagar las prácticas de alfabetización en la era de la globalización (Koutsogiannis, 2007).

El Consejo Audiovisual de Cataluña impulsó en 2005 acciones para el estudio de la competencia mediática en España, con un estudio estatal para medir el grado de conocimiento de la población española en competencias mediáticas. Ferrés (2007), en una primera aproximación sistemática al concepto de competencia comunicativa, lo describe como la capacidad que tiene un individuo para interpretar y analizar de modo crítico imágenes y mensajes audiovisuales, y para expresarse correctamente en un entorno comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios y el uso de tecnologías multimedia necesarias para producirlos. Para ello, propone seis dimensiones: tecnología, lenguaje, producción y programación, recepción e interacción, ideología y valores y, por último, estética. Estas dimensiones, con sus correspondientes indicadores, se utilizan para evaluar si una persona es competente ante los medios. Para Ferrés (2007), la competencia mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con estas seis dimensiones. Sus indicadores se enmarcan en un contexto de recepción como receptores de mensajes o bien en interacción con ellos (ámbito de análisis) y a su vez cómo las personas producen mensajes (ámbito de la expresión).

En 2011 el Instituto de Tecnología Educativa (ITE) del Ministerio de Educación, publicó una síntesis del estudio realizado «Competencia mediática: Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España» (Ferrés et al., 2011). En este trabajo se concluye que el grado de alfabetización mediática de la población española tiene tasas muy bajas en prácticamente todas las dimensiones, relacionado con su escasa capacidad para entender de forma crítica los medios y evaluar sus múltiples y variados contenidos, así como para establecer eficaces formas de comunicación en contextos emergentes.

## **MATERIAL Y MÉTODOS**

El principal objetivo del estudio es descubrir si es posible desarrollar la competencia mediática en niños y jóvenes de primaria y de secundaria. En este caso concreto, se trata de determinar el nivel de competencia audiovisual, en concreto en la dimensión de Tecnología, de los estudiantes de primaria y secundaria cuando interactúan con los medios y las tecnologías digitales. Las razones que justifican esta investigación son las siguientes:

1. Relevancia. El consumo de medios de comunicación exige el desarrollo de competencias mediáticas para evitar ser manipulados por los medios.
2. Innovación. No existen actualmente investigaciones sobre competencias mediáticas en España que estén aplicando técnicas cuantitativas.
3. Demanda social. La necesidad internacional, principalmente europea, de conocer estas nuevas competencias mediáticas.

La hipótesis de partida para este estudio es que la competencia mediática en la dimensión de Tecnología está relacionada con la edad y el sexo.

### **Metodología**

Según los datos de este estudio, no existen experiencias previas sistemáticas y prolongadas de evaluación sobre el nivel de adquisición en competencia audiovisual en alumnado de primaria y de secundaria en España. En este sentido, esta investigación es pionera y prepara el camino para el desarrollo de contenidos audiovisuales en competencia mediática en el ámbito educativo.

Existen distintas maneras de recoger información para investigar en profundidad fenómenos sociales como son los hechos educativos (Corbetta, 2003). La metodología utilizada en esta investigación es cuantitativa a través del uso de un cuestionario on-line. Se utilizó como instrumento básico la encuesta, puesto que nuestro objetivo

principal es describir el estado actual de los niveles de competencia en comunicación audiovisual. La encuesta, como método de investigación, es ventajosa para obtener soluciones a preguntas, en términos descriptivos, y en lo referente a relaciones entre variables. Su objetivo principal sería describir las condiciones de una realidad, identificar normas y patrones, y determinar relaciones entre hechos (Buendía, 1997). La utilización de la encuesta como metodología básica se justificó por la necesidad de generalizar los resultados obtenidos en una muestra amplia, y también por su eficacia como instrumento de investigación para recoger opiniones, ideas y actitudes del alumnado.

Siguiendo el formato para medir competencias en comunicación mediática de Ferrés (2007, p. 100), se diseñó el cuestionario. Una vez diseñada la versión definitiva del cuestionario, se sometió a una prueba piloto sobre un total de 25 alumnos de varias escuelas, tanto de primaria como de secundaria, que no tuvieron ninguna dificultad de realización o comprensión de la misma. Esta prueba se sometió también a análisis de fiabilidad, como consistencia interna, mediante el índice alfa de Crombach, alcanzando un valor de 0,81 para primaria y 0,87 para secundaria, que consideramos suficientemente alto. Así que no se realizó cambios a la versión inicial de los dos cuestionarios. Estas técnicas, juicio de expertos y análisis de fiabilidad, constituyeron el proceso de validación del cuestionario. El cuestionario de primaria cuenta con 16 preguntas entre abiertas y cerradas; y, el cuestionario de secundaria cuenta con 25 preguntas.

Posteriormente se decidió realizar los cuestionarios on-line con un software propio con la ayuda de un ingeniero técnico contratado para el proyecto. Se creó un cuestionario específico para cada grupo. Esto requería tener un servidor con capacidad para almacenar gran cantidad de entradas a la vez y una base de datos bien definida y pruebas piloto de que el sistema funcionase bien. El seguimiento se llevó a cabo en tiempo real por parte de los investigadores. Los cuestionarios se aplicaron durante el año 2012 (concretamente desde el 8/3/2012 hasta el 15/6/2012) en las ocho provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía, como mínimo en dos centros<sup>1</sup> diferentes cada uno, con un mínimo de 25 alumnos en cada centro. El



cuestionario para niños de primaria (9-12 años) se adaptó visualmente ya que el grupo al que iba dirigido eran niños y niñas de 4º de primaria (el cuestionario on-line puede consultarse en: [www.uhu.es/alfamed/primaria](http://www.uhu.es/alfamed/primaria)). El cuestionario de secundaria pierde su apariencia infantil (el cuestionario on-line puede consultarse en: [www.uhu.es/alfamed/secundaria](http://www.uhu.es/alfamed/secundaria)). Se incluyeron más videos e imágenes para ilustrar las preguntas y tenían más opciones de respuesta, con un mayor nivel complejidad. Se recogieron un total de 467 cuestionarios en las ocho provincias andaluzas y como mínimo en dos centros<sup>2</sup> por provincia. El cuestionario tenía un interfaz más neutro por lo que se incluyeron un total de 25 preguntas, atendiendo a las dimensiones propuestas por Ferrés (2007). Para las dimensiones de Lenguaje fueron cinco preguntas, las de Tecnología con cuatro, Recepción e Interacción fueron ocho preguntas, las de Producción y Programación fueron tres, las de Ideología y Valores fueron tres preguntas y para la dimensión de Estética fue un total de dos preguntas.

También era importante saber el número de cuestionarios que habían sido completados satisfactoriamente y controlar que se habían guardado correctamente en la aplicación. Se diseñó una herramienta que permitía controlar el estado global de las encuestas, para informar a los investigadores del proyecto en tiempo real del estado de la base de datos según los criterios de organización y cómputo definidos de forma previa para su puesta en marcha. La herramienta estaba diseñada para ofrecer los datos por provincias y por centro educativo. Indicando los cuestionarios guardados correctamente y los que faltaban por llegar al cupo. Si se llegaba a un color verde era que el cupo provincial estaba completo; en cambio, en rojo indicaba los que faltaban, además de la fecha del último cuestionario relleno. «Seguimiento» ofrecía un reloj indicando la última actualización de los datos on-line.

El diseño que hemos utilizado para esta investigación es no experimental, ya que no se manipularon los fenómenos objeto de este estudio. Se recogieron los datos en su ambiente natural, las escuelas. El tipo de diseño fue transaccional descriptivo, porque la investigación se centró en analizar cuál es el nivel o estado de las variables en un

determinado instante para describir los fenómenos y analizar su incidencia en ese instante (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La aplicación del cuestionario fue online y se desarrolló de forma simultánea en las ocho provincias andaluzas. Se envió el enlace web de los cuestionarios a las diferentes escuelas. El siguiente paso fue el de vaciar la base de datos generada por el sistema online y elaborar su correspondiente libro de códigos (se puede revisar en el Anexo). Luego se recategorizaron las respuestas con el programa estadístico SPSS (versión 18) de acuerdo con una rúbrica de evaluación elaborada previamente durante el diseño de los cuestionarios para medir los diferentes niveles competenciales de los participantes. Esta rúbrica de evaluación está específicamente comentada en el apartado de análisis y resultados de este artículo con sus correspondientes puntuaciones por si se quiere replicar esta investigación. Los indicadores que presentamos son indicadores genéricos y flexibles, confiando en que serán adaptados a cada situación educativa concreta.

Tras obtener los datos, se realizó un análisis estadístico de los mismos, empleando un nivel de significatividad del 95%, empleando la prueba de Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) para diferenciar si las frecuencias observadas en cada una de las clases de una variable categórica han variado de forma significativa de las frecuencias que se esperaría encontrar si la muestra hubiese sido extraída de una población con una determinada distribución de frecuencias. En este artículo realizaremos la prueba de Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) entre la dimensión de tecnología por sexo y el nivel de competencia mediática con la edad.

## **Población y muestra**

Esta investigación abarca a una población estudiantil de Andalucía (España). La muestra seleccionada incluye dos grupos de distintas variables por edad: estudiantes de primaria (9-12 años) y estudiantes de secundaria (14-17 años). El universo de estudio fueron alumnos de primaria y de secundaria, tanto de centros públicos como privados. Se aplicaron un total de 461 cuestionarios en primaria y en secundaria 467 según las variables recogidas en la figura 1 y la figura 2. La muestra ha sido seleccionada aleatoriamente por colegios de todas las provincias

andaluzas. Las variables son la edad, el sexo y la escuela de pertenencia. Con esta muestra no se pretende una significancia poblacional. Queremos plasmar la compleja realidad a la que nos enfrentamos, señalar la urgencia de desarrollar nuevas estrategias formativas adaptadas a las carencias y necesidades reales en la interacción con los medios y los niveles de competencia audiovisual.

Figura 1. Distribución de la población según edad y sexo en primaria

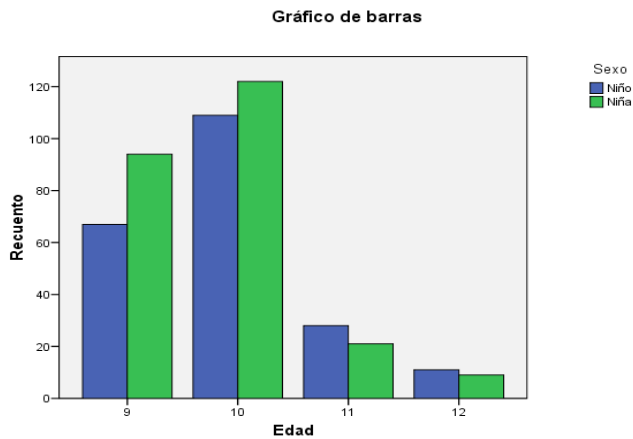
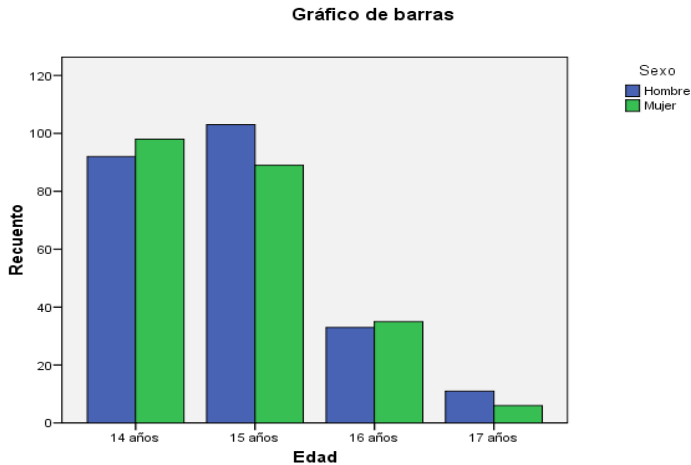


Figura 2. Distribución de la población según edad y sexo en secundaria



## ANÁLISIS Y RESULTADOS

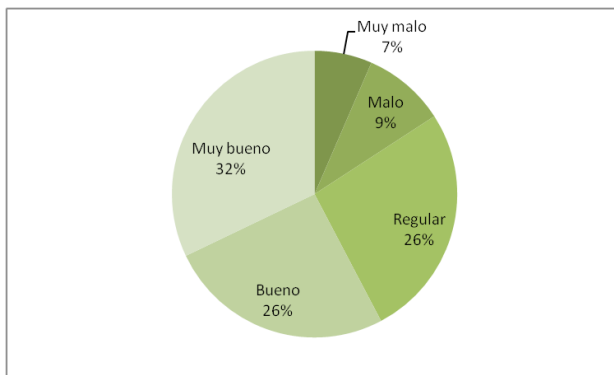
Se presenta el análisis de la dimensión de Tecnología, ya que de todas las dimensiones analizadas, esta es la más conocida y la que mejores valores da de todas las dimensiones analizadas (Sánchez y Aguaded, 2013). Pues, comprende el manejo de herramientas tecnológicas sencillas y conceptos que tienen que ver con el consumo audiovisual. La temática fue analizada con seis preguntas del cuestionario de primaria y ocho del cuestionario de secundaria. En el cuestionario de primaria se pedía información sobre conceptos tecnológicos y consumo audiovisual tales como: Qué es un SMS, un DVD, YouTube, Ipod, copia pirata y la Audiencia. Los resultados de acierto de esta dimensión están registrados en la tabla 1:

Tabla 1. Porcentaje de fallos y aciertos en la dimensión de tecnología en primaria

	Fallos	%	Aciertos	%
¿Qué es un SMS?	138	30	323	70
¿Qué es un DVD?	97	21	364	79
¿Qué es Youtube?	91	20	370	80
¿Qué es un Ipod?	180	39	281	61
¿Qué es la audiencia?	178	39	283	61
¿Qué es una copia pirata?	72	16	389	84

Posteriormente realizamos un indicador de los aciertos (marcándolo con 1 punto) y los errores (marcando con 0 puntos) de las preguntas del cuestionario P8, P9A, P9B, P9C, P9D y P15, como se indican en la tabla 1. Los resultados fueron desde 0 punto, que significaba que no había acertado ninguna pregunta hasta 6 puntos, en donde había acertado todas las preguntas. Así nos indicaba si conocía o no diferentes elementos mediáticos y de tecnologías. Los resultados fueron que se obtuvo una media de 4,36 y una desviación típica de 1,623.

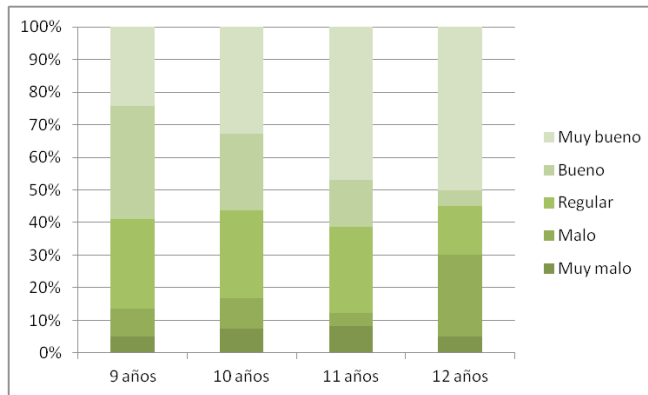
Figura 3. Nivel de competencia mediática de primaria



Posteriormente, para trabajar con los resultados, recodificamos los datos marcando que los resultados 0 y 1 como «muy malo»; 2 como «malo»; 3 y 4 como «regular»; 5 como «bueno» y 6 como «muy bueno» dando como resultado que los estudiantes de primaria en la dimensión

de Tecnología arrojaban unos resultados de un conocimiento en tecnología muy malo del 7%, malo en un 9%, regular en un 26%, bueno en un 26% y muy bueno en un 32%, tal y como vemos en la figura 3.

Figura 4. Nivel de competencia mediática en la dimensión de tecnología por edad en primaria



Al cruzar los datos del nivel de competencia mediática en la dimensión de Tecnología por sexo no descubrimos que existía relevancia. Al cruzar el nivel de competencia mediática por edad descubrimos que sí están relacionados ( $\chi^2= 34,357$ ;  $p= 0,004$ ), tal y como aparece en la figura 4 a mayor edad aumentan los resultados positivos en competencia mediática en la dimensión de Tecnología. También hemos descubierto que existe una relación positiva entre el nivel de competencia mediática en la dimensión de Tecnología y la provincia donde estudia el alumnado; así también ocurre con el centro donde estudia. Pero necesitamos más información para confirmar dichos datos. Estos datos los avanzaremos una vez que hayamos triangulado los datos con entrevistas y grupos de discusión en siguientes fases del proyecto. Quizás esto haya sido gracias a que en el 2003 la Junta de Andalucía puso en marcha un programa institucional en toda la Comunidad Autónoma de Andalucía, para integrar de manera progresiva y masiva, los ordenadores en todas las aulas de los centros de educación primaria y secundaria, de manera

que los alumnos integraran el uso de las TIC de manera ordinaria en el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Cada centro implementó de forma diferente dicho programa (Aguaded y Tirado, 2010).

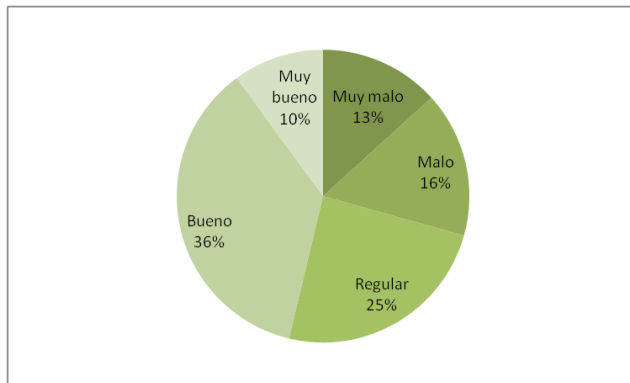
Tabla 2. Porcentaje de fallos y aciertos en la dimensión de Tecnología en secundaria

	<b>Fallos</b>	<b>%</b>	<b>Aciertos</b>	<b>%</b>
Sistema operativo basado en el núcleo Linux diseñado en un primer momento para dispositivos móviles	185	39,6	282	60,4
Dispositivo externo para almacenar archivos multimedia y poder visualizarlos en la pantalla de un televisor	238	51	229	49
Servicio de música digital que da acceso a millones de canciones	186	39,8	281	60,2
Dispositivo electrónico tipo Tablet PC desarrollado por Apple	93	19,9	374	80,1
Sitio Web que permite a los usuarios subir, ver y compartir vídeos	112	24	355	76
Dispositivo electrónico utilizado para almacenar los datos procedentes de cámaras digitales u otros dispositivos electrónicos	194	41,5	273	58,5
Programa gratuito basado en Web para crear documentos en línea con la posibilidad de colaborar en grupo	157	33,6	310	66,4
Lente o conjunto de lentes que permite ver las imágenes en la medida y en las características que se quiere	340	72,8	127	27,2

Hemos utilizado el mismo sistema para analizar la dimensión de Tecnología en el cuestionario de secundaria. En el cuestionario de secundaria se pedía que relacionaran una serie de preguntas con unas respuestas tal y como aparecen en la tabla 2, con los resultados de aciertos y errores. Los niveles de aciertos van desde el conocimiento de las iPad en un 81,1% hasta saber qué es un objetivo (tanto de una cámara como de una videocámara) en un 27,2% de acierto.

Seguidamente realizamos un indicador de los aciertos (marcándolo con 1 punto) y los errores (marcando con 0 puntos) de las preguntas del cuestionario P16A, P16B, P16C, P16D, P16E, P16F, P16G y P16H, que son las preguntas que se encuentran en la tabla 2. Los resultados fueron desde 0 punto, que significaba que no había acertado ninguna pregunta hasta 8 puntos, en donde había acertado todas las preguntas. Así nos indicaba si conocía o no diferentes elementos mediáticos y de tecnologías. Los resultados fueron que se obtuvo una media de 4,78 y una desviación típica de 2,427.

Figura 5. Nivel de competencia mediática de secundaria

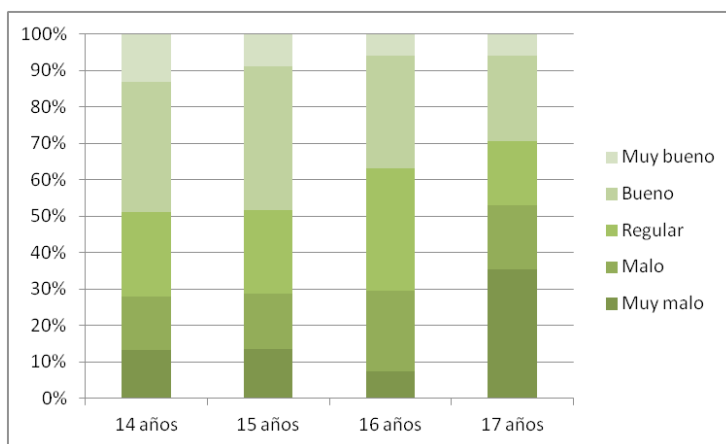


A continuación, para operar con los resultados, recodificamos los datos marcando los resultados 0 y 1 como «muy malo»; 2 y 3 como «malo»; 4 y 5 como «regular»; 6 y 7 como «bueno» y 8 como «muy bueno» dando como resultado que los estudiantes de secundaria en la dimensión de Tecnología arrojaban unos resultados de un conocimiento en tecnología muy malo del 13%, malo en un 16%, regular



en un 25%, bueno en un 36% y muy bueno en un 10%, tal y como aparece en la figura 5. Los resultados han sido peores comparados con los de primaria pero las preguntas eran diferentes.

Figura 6. Nivel de competencia mediática por edad en secundaria



Al cruzar los resultados del nivel de competencia mediática en la dimensión de Tecnología por sexo no encontramos ninguna significancia. Tampoco al cruzar el nivel de competencia mediática con la edad ( $\chi^2 = 18,433$ ;  $p = 0,103$ ) tal y como aparece en la figura 6; pero hemos vuelto a encontrar la misma relación que en primaria sobre el nivel de competencia mediática en la dimensión de Tecnología y la provincia donde estudia el alumnado; así como con el centro donde estudia. Estamos investigando a través de entrevistas y de grupos de discusión sobre este interesante apartado. Desde que se promulgó el Decreto 72/2003, de 18 de marzo, sobre Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento (BOJA, 55, de 21 de marzo de 2003) algunos institutos son centros TIC que incorporan las herramientas de la información y la comunicación como instrumentos educativos en la enseñanza-aprendizaje (Barquín, 2004).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La alfabetización mediática requiere de una aplicación práctica. Destacamos la necesidad de elaborar investigaciones que analicen los niveles de alfabetización en la comunidad educativa, tanto para alumnado como para profesorado. Este último es uno de nuestros objetivos, de los núcleos de interés en nuestro proyecto, a la espera de resultados concluyentes para diseñar estrategias de investigación en alfabetización mediática.

Para que una persona se desenvuelva de forma autónoma en este nuevo siglo es necesario que conozca el lenguaje de los medios de comunicación en esta plena era digital. Toda persona debe conocer los distintos lenguajes de los medios, sus estilos y técnicas, sus códigos de interpretación del mundo. La competencia mediática, como capacidad para interpretar mensajes audiovisuales de forma crítica y reflexiva, no surge de forma espontánea con el simple consumo de medios; más bien, es una consecuencia de acciones educativas planificadas que se deben de implementar en el currículum escolar y en el seno de los hogares. Balanskat, Blamire y Kefala (2006), en su revisión de estudios sobre TIC en los centros europeos, demuestran que sobre todo en primaria existe relación entre la mejora en el rendimiento de algunas materias, como la lengua materna y las ciencias, y el uso de las TIC, así como la mejora de la motivación del alumnado.

Siguiendo las recomendaciones del Parlamento Europeo (2008), es necesaria la introducción de la asignatura de educación mediática en el currículum escolar de primaria y de secundaria. Para implementar esta futura asignatura se requiere un estudio pormenorizado de cada uno de los niveles de enseñanza con un diseño de un marco conceptual y de objetivos con sus correspondientes estrategias a lograr desde infantil hasta secundaria. Las competencias mediáticas son un potencial para reducir las desigualdades sociales y puede ayudar a lograr los objetivos de la Declaración del Milenio en la erradicación de la pobreza y el analfabetismo (Frau-Meigs y Torrent, 2009, p. 14).

## NOTAS

1. Damos las gracias para la elaboración de la muestra de primaria a los colegios: CEIP Cándido Nogales (Jaén), CEIP Peñamefécit (Jaén), CEIP Profesor Tierno Galván (Córdoba), CEIP Enríquez Barrios (Córdoba), CEIP Antonio Carmona Sosa (Córdoba), CEIP Maruja Mallo (Málaga), CEIP Enrique Tierno Galván (Málaga), CEIP Carola Ribed (Cádiz), CEIP San Rafael (Cádiz), CEIP Antonio Develque (Almería), CEIP Buenavista (Almería), CEIP San Valentín (Almería), CEIP Tierrallana (Huelva), CEIP V Centenario (Huelva), CEIP Cardenal Belluga (Granada), Colegio Caja Granada (Granada), Colegio Parroquial Nuestra Señora de las Mercedes (Sevilla), CEIP Luis Cernuda (Sevilla) y CEIP Ortiz de Zúñiga (El Matadero - Sevilla).
2. Damos las gracias para la elaboración de la muestra de secundaria a los Institutos: IES Az-Zait (Jaén), IES Oretania (Jaén), IES Torre Atalaya (Málaga), IES Salvador Rueda (Málaga), IES La Caleta (Cádiz), IES La Bahía (Cádiz), IES Medina Azahara (Córdoba), IES Alto Guadiato (Peñarroya - Córdoba), IES Profesor Tierno Galván (Córdoba), IES Virgen del Mar (Almería), IES Celia Viñas (Almería), IES Turiana (Almería), IES Bahía de Almería (Almería), IES Nuestra Señora de las Mercedes (Sevilla), IES Galileo Galilei (Sevilla), IES La Rábida (Huelva), IES Dolmen de Soto (Huelva), IES González Aguilar (Huelva), IES Francisco Ayala (Granada) e IES Ilíberis de Atarfe (Granada).

## AGRADECIMIENTOS

Estudio enmarcado en la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-Co3-03, 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 BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, I., y Pérez-Rodríguez, M. A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research*, 1 (1), 25-30. doi: [10.7821/naer.1.1.22-26](https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26).

- Aguaded, I., y Tirado, R. (2010). Ordenadores en los pupitres: informática y telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros TIC de Andalucía. *Pixel-Bit*, 36, 5-28.
- Alvermann, D., Marshall, J. D., McLean, C. A., Huddleston, A. P., Joaquin, J., y Bishop, J. (2012). Adolescents' Web-Based Literacies, Identity Construction, and Skill Development. *Literacy Research and Instruction*, 51 (3), 179-195. doi: [10.1080/19388071.2010.523135](https://doi.org/10.1080/19388071.2010.523135).
- Balanskat, A., BlaMire, R., y Kefala, S. (2006). The ICT Impact Report. *A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet, European Commission. Recuperado de <http://goo.gl/6IXxtQ>.
- Barquín, J. (2004). La implantación de las tecnologías de la información en la sociedad y en los centros educativos públicos de la comunidad de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 155-174.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Media*. Cambridge: Polity Press.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. In L. Buendía, P. Colás, y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bujokas, A., y Rothberg, D. (2014). Media Education and Brazilian Educational Policies for the Enhancement of Learning. *Comunicar*, 43 (XX), 113-122. doi: [10.3916/C43-2014-11](https://doi.org/10.3916/C43-2014-11).
- Callaghan, N., y Bower, M. (2012): Learning through social networking sites - the critical role of the teacher, *Educational Media International*, 49 (1), 1-17. doi: [10.1080/09523987.2012.662621](https://doi.org/10.1080/09523987.2012.662621).
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M., y Picci, P. (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. *Computers & Education*, 58, 797-807. doi: [10.1016/j.compedu.2011.10.004](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.004).
- Casey, L., y Bruce, B. C. (2011). The practice profile of inquiry: Connecting digital literacy and pedagogy. *E-Learning and Digital Media*, 8 (1), 76-85.
- Chase, Z., y Laufenberg, D. (2011). Embracing the Squishiness of Digital Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54 (7), 535-537. doi: [10.1598/JAAL.54.7.7](https://doi.org/10.1598/JAAL.54.7.7).
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Davidson, C. (2012). Seeking the green basilisk lizard: Acquiring digital literacy practices in the home. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12 (24). doi: [10.1177/1468798411416788](https://doi.org/10.1177/1468798411416788).
- Erstad, O., Gilje, Ø., y de-Lange, T. (2007). Re-mixing multimodal resources: multiliteracies and digital production in Norwegian media education. *Learning, Media*

- and Technology*, 32 (2), 183-198. doi: [10.1080/17439880701343394](https://doi.org/10.1080/17439880701343394).
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29 (XV), 100-107.
- Ferrés, J., et al. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid, Ministerio de Educación, ITE. Recuperado de <http://goo.gl/SQN1Mj>.
- Frau-Meigs, D., y Torrent, J. (Eds.). (2009). *Mapping Media Education Policies in the World. Visions, Programmes and Challenges*. New York: The United Nations-Alliance of Civilizations in co-operation with Grupo Comunicar. Recuperado de <http://goo.gl/7yIL90>
- García, R., Ramírez, A., y Rodríguez, M. M. (2014). Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. *Comunicar*, 43 (XXII), 15-23. doi: [10.3916/C43-2014-01](https://doi.org/10.3916/C43-2014-01).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Jøsok-Gansmo, H. (2009). Fun for all = digital competence for all? Learning, *Media and Technology*, 34 (4), 351-355. doi: [10.1080/17439880903338622](https://doi.org/10.1080/17439880903338622).
- Koutsogiannis, D. (2007). A Political Multi-layered Approach to Researching Children's Digital Literacy. *Practices, Language and Education*, 21 (3), 216-231. doi: [10.2167/le748.0](https://doi.org/10.2167/le748.0).
- Levinsen, K. T. (2011). Fluidity in the Networked Society - Self-initiated learning as a Digital Literacy Competence. *The Electronic Journal of e-Learning*, 9 (1), 52-62.
- Michael C., McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., y Meyer, J. P. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47 (3), 283-306. doi: [10.1002/RRQ.021](https://doi.org/10.1002/RRQ.021).
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078. doi: [10.1016/j.compedu.2012.04.016](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016).
- Nováis-Santos, M. M. (1999). From the Newspaper to the 'News-screen' in Portuguese Schools. *Educational Media International*, 36 (1), 50-53. doi: [10.1080/0952398990360109](https://doi.org/10.1080/0952398990360109).
- Ottestad, G. (2010). Innovative pedagogical practice with ICT in three Nordic countries – differences and similarities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 478-491. doi: [10.1111/j.1365-2729.2010.00376.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00376.x).
- Parlamento Europeo (2008). *El PE sugiere introducir una asignatura de «educación mediática» en las escuelas europeas*. Bruxelles, European Parliament. Recuperado de <http://goo.gl/rO9Fig>.
- Parlamento Europeo (2009). *Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital*. Recuperado de <http://goo.gl/bUpHpx>.
- Parlamento Europeo (2009a). *Recomendación sobre la*

- alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente*. Bruxelles, European Parliament. Recuperado de <http://goo.gl/HqZDeY>.
- Pelletier, P. (2005). The uses of literacy in studying computer games: Comparing students' oral and visual representations of games. *English Teaching: Practice and Critique*, 4 (1), 40-59.
- Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. En A. Gutiérrez Martín (Ed.), *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información*, (63-80). Segovia: Escuela de Magisterio de Segovia, Universidad de Valladolid.
- Piette, J. (2009). *The challenges of media literacy*. *Euromeduc: A European exchange network for media literacy*. Bruxelles, 115-124. Recuperado de [http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc\\_ENG.pdf](http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf).
- Sánchez-Carrero, J., y Aguaded, J. I. (2013). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(1), 265-280. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2013.v19.n1.42521](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n1.42521)
- Scott-Bulfin, S., y North, S. (2007). Negotiating Digital Literacy Practices Across School and Home: Case Studies of Young People in Australia. *Language and Education*, 21 (3), 247-263. doi: [10.2167/le750.0](https://doi.org/10.2167/le750.0).
- Steinar-Thorvaldsen, S., Egeberg, G., Pettersen, G. O., y Vavik, L. (2011). Digital dysfunctions in primary school: A pilot study. *Computers & Education*, 56, 312-319. doi: [10.1016/j.compedu.2010.07.008](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.008).
- Yan Li, Y., y Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent? A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41 (6), 1029-1042. doi: [10.1111/j.1467-8535.2009.01053.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01053.x).

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

**Ignacio Aguaded.** Catedrático de Universidad del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (España). Presidente del Grupo Comunicar, colectivo veterano en España en Educomunicación, y Editor de la Revista Científica Iberoamericana «Comunicar» (indexada en JCR, Scopus, ERIH, RECYT...). Es además Director del Grupo de Investigación «Ágora», responsable de múltiples investigaciones nacionales e internacionales y la dirección de numerosas tesis doctorales. Es Director del Máster Internacional Interuniversitario de Comunicación y Educación Audiovisual (UNIA/UHU) y Subdirector del Programa Interuniversitario

de Comunicación (US, UMA, UCA y UHU). Ha sido Vicerrector de Tecnologías, Innovación y Calidad de la Universidad de Huelva durante 7 años (2005-12).

E-mail: [aguaded@uhu.es](mailto:aguaded@uhu.es)

**Isidro Marín Gutiérrez.** Docente Investigador Principal de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). Profesor Asociado del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Huelva (España). Profesor Tutor con Venia Docendi en el Centro Asociado de la UNED de Huelva. Es profesor en el Máster Internacional de Comunicación y Educación Audiovisual (UNIA/UHU). Doctor en Antropología Social y Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad de Granada (España). Corrector de la revista científica «Comunicar». Miembro del Grupo de Investigación E6 (SEJ-216).

E-mail: [imarin1@utpl.edu.ec](mailto:imarin1@utpl.edu.ec)

**Elena Díaz Pareja.** Profesora Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén (España). Miembro del grupo de investigación FORCE (Formación del Profesorado centrada en la escuela, HUM 386) de la Universidad de Granada. Miembro del grupo Comunicar. Directora del Secretariado de Innovación y Formación del Profesorado de la Universidad de Jaén desde el año 2007. Dirección postal: Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Campus Las Lagunillas s/n. 23071. Jaén (España).

E-mail: [emdiaz@ujaen.es](mailto:emdiaz@ujaen.es)

#### DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus El Carmen  
Avd. Tres de Marzo, s/n  
21071 Huelva (España)

**Fecha de recepción del artículo:** 29/10/2014

**Fecha de aceptación del artículo:** 15/01/2015

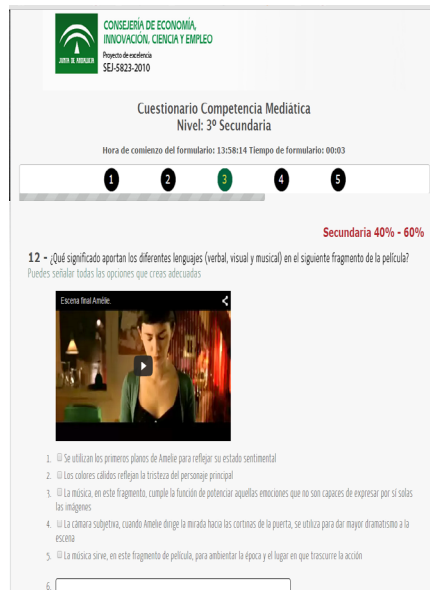
#### Como citar este artículo:

Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., y Díaz-Parejo, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 275-298. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>.

## ANEXO



### Preguntas del cuestionario de educación primaria



### Preguntas del cuestionario de educación secundaria