

Educación Mediática en la Sociedad Actual
Volumen 2, Número 2
2013



Consejo Editorial

Editora: Verónica Marín Díaz (Universidad de Córdoba, España) vmarin@uco.es

Editor Técnico: Javier Marín Párraga ((Universidad de Córdoba, España) javier.martin@uco.es

Secretaría Redacción: Ana I. Vázquez Martínez (Universidad de Sevilla) aisabel@us.es

Consejo Científico:

Jordi Adell Segura (Universidad Jaume I, España)
Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva, España)
Manuel Área Moreira (Universidad de La Laguna, España)
Julio Barroso Osuna (Universidad de Sevilla, España)
Antonio Bartolomé Pina (Universidad de Barcelona, España)
Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla, España)
Juan M^a Casado Salinas (Universidad de Córdoba, España)
Carlos Castaño Garrido (Universidad del País Vasco, España)
Linda Castañeda Quintero (Universidad de Murcia, España)
Manuel Cebrían de la Serna (Universidad de Málaga, España)
Floriana Falcinelli (Università degli Studi di Perugia, Italia)
Richar Fay (Universidad de Manchester, United Kingdom)
Massimiliano Fiorucci (Università Roma Tre, Italia)
Lynn Fulford (Birmingham City University UK, United Kingdom)
M^a Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada, España)
Ana García-Valcárcel (Universidad de Salamanca, España)
Gemma Ghiara (Universidad de Bari, Italia)
José Carlos Gómez Villamandos (Universidad de Córdoba, España)

Consejo de Redacción:

Juan Manuel Alducin Ochoa (Universidad de Sevilla, España)
Linda Castañeda Quintero (Universidad de Murcia, España)
Juana M^a. Ortega Tudela (Universidad de Jaén, España)
Julio Ruiz Palmero (Universidad de Málaga, España)
Santiago Tejedor Calvo (Universidad de Barcelona, España)
Ana I. Vázquez Martínez (Universidad de Sevilla, España)
Jesús Zambrano (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Jorge Figueroa (Universidad del Este, Costa Rica)
Daniel Mercado (Universidad del Este, Costa Rica)
Noel

Consejo Asesor:

Benito Hammidian (Universidad de Carabobo, Venezuela)
M^a Del Carmen Llorente Cejudo (Universidad de Sevilla, España)
Inmaculada Maíz Olabuenaga (Universidad del País Vasco, España)
Elsy Medina (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Carlos Eduardo Linares Morales (Secretaría Académica del INDP del Gobierno de México)
Juan Manuel Muñoz González (Universidad de Córdoba, España)
Carlos López Ardo (Universidad de Vigo, España)

Alfonso Infante Moro (Universidad de Huelva, España)
Cosimo Leneve (Universidad de Bari, Italia)
Valérie Le meur (Universidad de Bretaña Occidental Rennes-Francia)
Monika Lodej (Holy Cross University, Kielce-Polonia)
Sylwester Lodej (Universidad es 'Jan Kochanowski University', Polonia)
Marie -France Mailhos (Director of French section of the European Association of Teachers Bretaña occidental, Rennes, Francia)
Pere Marques Graells (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Mariella Muscará (University of Enna, Sicilia, Italia)
Ciro Nelli (Universidad de Mendoza, Argentina)
M^a Paz Prendes Espinosa (Universidad de Murcia, España)
Katarzyna Kosel (Bradford College, United Kingdom)
Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, España)
Ivana Schmejkalova (Jan Amos Universidad de Praga, Republica Checa)
Francesco Susi, (Università Roma Tre, Italia)
J. Manuel Pérez Tornero (Universidad de Barcelona, España)
José Luis Álvarez Castillo (Universidad de Córdoba, España)
Elena Gómez Parra (Universidad de Córdoba, España)
Pilar Gutiérrez Arenas (Universidad de Córdoba, España)
Ángela Larrea Espinar (Universidad de Córdoba, España)

Daniel Borrego Gómez (Universidad de Tamaulipas, México)
Evangeline Flores Hernández (Universidad de Colima, México)
Ana Cordero (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Ciro Nelli (Universidad de Mendoza, Argentina)
Francesco Susi, (Università Roma Tre, Italia)
Karen J. McMullin (Universidad de Trent, Canadá)
Jose Miguel García Ramírez (Universidad de Trent, Canadá)
Antonia Ramírez García (Universidad de Córdoba, España)

Adolfina Pérez i Garcias (Universidad de las Islas Baleares, España)
Ángel Puentes Puente (Universidad Pontificia Católica Madre y Maestra - República Dominicana)
Santiago Tejedor Calvo (Universidad de Barcelona, España)
Ana I. Vázquez Martínez (Universidad de Sevilla, España)
Vitor Reia-Baptista (Universidad del Algarve, Faro, Portugal).
Hommy Rosario (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Citlali Nagtchelli Archundia Martínez (Departamento de Diseño curricular del INDP del Gobierno de México)
Pedro Cuesta Morales (Universidad de Vigo, España)

EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC no se identifica, necesariamente, con las ideas contenidas en la misma, las cuales son responsabilidad exclusiva de sus autores.



**Monográfico: DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS A LA COMPETENCIA MEDIÁTICA,
UN SALTO PARA LA HUMANIDAD**
Volumen 2, número 2
2013

- Editorial: De la educación en medios a la competencia mediática, un salto para la humanidad.** Verónica Marín Díaz pp. 1-2
- Presentación: Educación mediática en la sociedad actual.** Rosa García Ruíz y Paula Renés Arellano pp. 3-7
- Desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria en la comunidad gallega.** M Carmen Caldeiro Pedreira pp. 8-36
- La educación mediática en la formación profesional. Propuesta de inclusión.** Rosa García-Ruíz, Yamile Sandoval y Cesar de Cos Ahumada pp. 37-55
- La interactividad en el aula. Un reto de la escuela 2.0.** Ana Gil Pérez e Inmaculada Berlanga Fernández pp. 56-75
- La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales de lectura y escritura académicas.** Belén Izquierdo-Magaldi, Paula Renés Arellano y Olga Gómez Cash pp. 76-94
- La competencia mediática en personas mayores.** Isidro Marín Gutiérrez, Ramón Tirado Morueta y Ángel Hernando Gómez pp. 95-111
- Educomunicación en Física y Química de Bachillerato.** Felipe Quintanal Pérez pp. 112-129
- Estrategias para desarrollar la educación mediática en primaria: propuesta de actuación.** J. Manuel Saéz López y J. Luis García González pp.130- 145

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



***De la educación en medios a la competencia mediática, un salto para la
humanidad***

Desde que el hombre y la mujer tienen recuerdos de su existencia, siempre ha tratado de comunicarse con todo aquello que le rodea. Este deseo de mantener una relación con los demás congéneres, fundamentalmente, ha ido propiciando a lo largo de los siglos que sus procesos de codificación y descodificación de los mensajes enviados reclamaran de un lado una vinculación con los medios increíble, y de otro el desarrollo de una formación para el consumo crítico de estos, de cara a su incorporación a las dinámicas en las que su vida se imbrica.

El desarrollo de una formación en el uso y consumo de los medios ha sido trabajado por diversos autores a lo largo de la historia de la comunicación, sin embargo su vinculación potencial con los sistemas educativos es más cercana, vinculándose esta a la formación a través de competencias que desde la Unión Europea se reclama.

La llamada competencia digital, fruto de una legislación que potencia el trabajo educativo apoyado y/o basado a través de competencias básicas ha ido generando la concreción de su áreas de expansión siendo la competencia mediática una de ellas.

La competencia mediática es una necesidad que todos los individuos debemos desarrollar a lo largo de nuestra vida, dado que nuestra exposición a los medios se realiza incluso desde que estamos en el vientre materno. Es por ello que la Unión Europea ya desde 2007 concretara la necesidad de una

formación mediática de los estudiantes. En el caso español está queda reflejada ya desde su etapa de Infantil, expresándose en el Real Decreto 1631 de 2006.

La formación mediática es una realidad, los medios están copando todas las áreas de expansión, cobrando una fuerza sin precedentes, es por ello que desde los diferentes agentes educativos se han de tomar cartas en el asunto. Se debe formar y trabajar para que dicha competencia ayude a los sujetos en un uso y consumo crítico de la información que obtienen en su relación con los medios.

Desde la etapa del jardín de infancia hasta las aulas de mayores, todos necesitamos esa capacidad y el desarrollo de las habilidades que hagan que los medios estén a nuestro servicio no al revés.

Verónica Marín-Díaz

Editora EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC

vmarin@uco.es

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



Educación mediática en la sociedad actual

La influencia de los medios de comunicación en la sociedad actual conlleva un cambio de actitud por parte de todos los ciudadanos, instituciones y organismos. De este modo, emana una incesante búsqueda de recursos, propuestas, investigaciones, iniciativas innovadoras y estrategias, relacionadas con la alfabetización mediática, que garantice la participación activa y responsable de la ciudadanía en la sociedad de las múltiples pantallas, como un derecho básico.

La educación mediática se constituye como un valor en alza para conseguir este objetivo, impulsada por el compromiso de organismos internacionales como la ONU, la UNESCO, el Parlamento Europeo o el Consejo de Europa. Nos encontramos, sin duda, en un momento crucial para lograr una formación integral de los ciudadanos, aprovechando todos los recursos disponibles y la implicación de los diferentes agentes sociales: profesorado, alumnado, familias, profesionales de los medios, líderes educativos y responsables políticos.

La tendencia hacia procesos de alfabetización múltiple en la sociedad actual genera una participación más activa y creativa entre los ciudadanos. Y es que somos parte de una comunidad en la que compartimos metas y prácticas dirigidas hacia una transformación comunicativa dinámica, activa y mediática.

El modelo educativo actual posibilita una formación que va más allá de la transmisión de contenidos, del cumplimiento de los objetivos propuestos en los diseños curriculares, en un interés consensuado por formar a los ciudadanos

en competencias relevantes y significativas a lo largo de la vida.

Y es que la presencia de los medios en la sociedad no garantiza la adquisición de la competencia mediática que prepara para ser críticos y activos ante los medios. Por dicho motivo, aquellas competencias que son necesarias para desarrollar la educación mediática, requieren de un punto de vista holístico de lo que un ciudadano necesita para desenvolverse en múltiples contextos, influenciados por los medios tecnológicos, que conllevaría la convivencia de las competencias básicas incluidas en el curriculum obligatorio, con la competencia mediática, de manera que se fortalezca la capacidad de usar, disfrutar y aprender de los medios de comunicación, además de reforzar y afianzar la capacidad de producir mensajes desde una mirada crítica, generando conocimiento a través de los recursos tecnológicos. De esta manera, la institución educativa está avanzando a la par que la sociedad tecnológica, favoreciendo que los consumidores de medios se conviertan en prosumidores responsables.

Aprovechando la sinergia derivada de este interés creciente por la educación mediática, la revista *EDMETIC* ha apostado por difundir entre la comunidad científica, los profesionales del mundo de la educación y de la comunicación y todos aquellos interesados en la educación en medios, las posibilidades, los beneficios y las dificultades con las que se encuentra la Educomunicación en la sociedad actual.

Los trabajos que componen este monográfico aportan una visión de interés pedagógico relevante, que incluye propuestas en distintos niveles educativos, desde educación primaria hasta la educación de personas mayores, contando con autores tanto del ámbito nacional como europeo y latinoamericano y dando respuesta a las *new media literacies*, a los nuevos contextos mediáticos en todas las esferas sociales y proponiendo respuestas pedagógicas al entendimiento de las nuevas competencias mediáticas y educativas.

Las personas mayores que conviven con los medios de comunicación, y

que no han tenido una formación digital previa, más allá del uso de herramientas informáticas, en algunos casos, merecen usar los medios, aprender y comunicarse a través de ellos, de una manera eficaz y motivadora, que les permita formar parte de la sociedad tecnológica, bajo el enfoque de la educación mediática. En esta línea participan Isidro Marín, de la Universidad de Loja en Ecuador, Ramón Tirado y Angel Hernando, de la Universidad de Huelva, con una interesante propuesta para medir el grado de competencia mediática de dos grupos de mayores de 60 años de La Rioja y Huelva.

El desarrollo de la educación mediática en la etapa de educación primaria lo abordan José Manuel Sáiz de la UNED y José Luis García de la Universidad de Cantabria, apostando por estrategias para actuar con elementos multimedia en niños de entre 8 y 11 años, cuyos resultados muestran una mejora en la competencia para analizar, evaluar y crear contenidos mediáticos.

El potencial de los materiales interactivos en los últimos cursos de educación primaria es tratado por Ana Gil e Inmaculada Berlanga, de la Universidad Internacional de La Rioja, a partir de una investigación y observación directa en el aula, cuyas conclusiones presentan un panorama alentador respecto a los beneficios del desarrollo de la competencia mediática en el aula, propiciando el uso y disfrute de los medios.

La educación mediática en la educación secundaria y la necesidad de incorporarla en el curriculum oficial son abordadas por Maria Carmen Caldeiro, de la Universidad de Huelva, a partir de un minucioso análisis del curriculum de esta etapa en Galicia y cuyo resultado presenta suficientes carencias en relación a los contenidos relacionados con la educación mediática, por lo que reclama una mayor implicación de los responsables de las políticas educativas de cara a una mayor inclusión de los contenidos de la educación mediática en el curriculum.

En esta línea se analiza el curriculum de los estudios de Formación Profesional, planteando una visión más optimista, centrada en la oportunidad

de vincular las competencias de los currículum de una selección de Ciclos Formativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria, con la competencia mediática. Los autores, Rosa García-Ruiz y César de Cos, de la Universidad de Cantabria y Yamile Sandoval, de la Universidad de Santiago de Cali, en Colombia, encuentran numerosas posibilidades para incluir la educación mediática en la formación de estos estudiantes, cuyos estudios están más vinculados con el ámbito laboral y cuya formación se verá favorecida por una actitud crítica, plural y reflexiva ante los medios.

En otra de las líneas educativas, Felipe Quintanal aporta un trabajo sobre la educación mediática en Bachillerato, en el que se analiza la capacidad de los estudiantes para crear contenidos mediáticos, a partir del uso de diversas herramientas digitales. La propuesta parte de considerar la Educomunicación como base de la educación de la ciudadanía, traspasando las paredes de la escuela y formando parte de la educación a lo largo de la vida.

Por último, cerramos este monográfico con una propuesta innovadora para desarrollar la educación mediática en el ámbito universitario. Las profesoras Belén Izquierdo y Paula Renés, de la Universidad de Cantabria y Olga Gómez-Cash, de la Universidad de Lancaster, plantean la necesidad de formar a los estudiantes universitarios en el dominio de los nuevos lenguajes y de la alfabetización crítica a través de los medios audiovisuales, para llegar a mejorar la producción y comprensión de mensajes. Para ello presentan el diseño y desarrollo de un interesante Taller destinado a estudiantes de la Universidad de Lancaster.

El monográfico presenta un conjunto de aportaciones relevantes en el ámbito de la educación mediática, que sin duda contribuyen a la reflexión hacia la búsqueda de un camino que haga posible lograr una ciudadanía mediática, capaz de vivir y convivir con los medios de comunicación con la garantía de hacerlo de una forma inteligente, crítica y democrática.

Rosa García Ruíz

Universidad de Cantabria (Spain)

Paula Rénes Arellano

Universidad de Cantabria (Spain)

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



*Desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria
en la comunidad gallega*

*Curriculum development media literacy competition for secondary education
in Galicia*

Fecha de recepción: 21/07/2013
Fecha de revisión: 01/06/2013
Fecha de aceptación: 01/06/2013

*Desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria
en la comunidad gallega*

*Curriculum development media literacy competition for secondary education
in Galicia*

Mari Carmen Caldeiro Pedreira¹

Resumen:

La configuración del ecosistema mediático actual requiere de la colaboración entre los diferentes agentes de socialización para el alcance de adolescentes mediáticamente competentes. La implicación de la institución educativa resulta insuficiente y se complementa con el reconocimiento de los contenidos audiovisuales en el currículo educativo. En el caso de secundaria, nivel educativo en el que el sujeto comienza a conformar la autonomía moral, adquiere un valor determinante su presencia en las directrices legislativas.

En el presente trabajo, justificada la trascendencia de la alfabetización y desarrollo de la competencia mediática, se analiza la legislación gallega de secundaria y la existencia de los contenidos relacionados con los medios y tecnologías de la información. La tenue aparición de estos en la legislación vigente, así como la detección de importantes carencias, han de ser revisadas con el fin de que se favorezca el correcto desarrollo curricular de la competencia mediática en el nivel de secundaria, a fin de fortalecer o desarrollar de manera adecuada esta competencia entre los jóvenes.

Palabras claves: competencia mediática; desarrollo curricular; adolescentes; capacidad crítica.

Abstract:

The media ecosystem configuration requires the collaboration between different agents of socialization to obtain media competent adolescents. The involvement of the educational institution is insufficient; it is necessary audiovisual recognition content in the educational curriculum. In the case of secondary education level in which the subject begins to shape the moral autonomy, is determining the presence of such guidelines contained in legislation.

In this paper, we justified the importance and significance of literacy and media competence development. Then we analyze Galician secondary

¹ Universidad de Vigo. mariccaldeiro@yahoo.es

legislation and the inclusion of content related to the media and information technologies. This analysis shows a faint presence of the same in the legislation and there are significant shortcomings, most conclusively, must be reviewed.

Keywords: media literacy; curriculum development; adolescents; critical capacity.

1. Alfabetización y desarrollo de las competencias en la sociedad mediática

El entramado social actual refleja y se hace eco de los cambios no solo tecnológicos y comunicacionales sino además de los educativos. La pedagogía, al igual que las formas de relacionarnos, evoluciona y se adapta a las circunstancias.

La distancia, antes concebida como un inconveniente a la hora de comunicarnos, ha ido viendo como su valor disminuye llegando incluso a desaparecer. La digitalización y la interactividad constituyen algunos de los factores que hacen posible la interrelación a miles de kilómetros y de forma directa. A la comunicación no presencial contribuye, por ejemplo, el correo postal, forma de comunicación que, hoy en día, ha ido complementándose con otras más recientes. Se trata de diferentes sistemas que si bien posibilitan el desarrollo de nuevas formas de comunicación, requieren de la capacitación del sujeto para su correcto uso y comprensión.

El usuario, independientemente de su edad, debe formarse con el fin de poseer las habilidades mínimas que le facultan para comprender el valor y poder de la comunicación al tiempo que entienden el significado y repercusión de la información que los diferentes medios y tecnologías de la información transmiten.

Especialmente en el caso del colectivo adolescente, grupo que pasa buena parte de su tiempo, tanto libre como no, en contacto con las pantallas; resulta básica, no solo la adquisición de conocimientos en torno al funcionamiento de los dispositivos y tecnologías más recientes sino además, el control y comprensión de los contenidos e imágenes que difunden.

Por otra parte, la forja y desarrollo de tales habilidades no se adscribe de forma exclusiva a las personas de edades inferiores sino que se hace extensivo a la población en general; tanto la que se encuentra en contacto con los medios más y menos recientes como aquellas personas que, pese a no

utilizarlos demasiado, deben adquirir los conocimientos mínimos que les permiten, dado el caso, poder manejarlos y comprenderlos.

El origen de la situación mediática actual y la necesidad de alfabetización por parte de la audiencia, se remonta a la última década del siglo pasado, si bien los inicios, estaban presentes, en algunos casos de forma latente e indirecta, desde la década de los 80. En esta época veía la luz la población que conforma la generación net; esto es, el colectivo que actualmente tiene entre 30-35 años. Sujetos que, pese a no conformar el grupo al que Prensky (2006) denominaba nativos digitales, tampoco se adscriben al de los inmigrantes.

Se trata de personalidades cuyo grado de desarrollo moral debería de estar formado y que habrían de estar capacitados para implementar, en los más jóvenes, una visión real de la situación presente.

Por su parte, el mundo adolescente cuenta con multiplicidad de dispositivos, no solo a nivel comunicativo sino para la realización de las tareas cotidianas, que agilizan la comprensión y utilización de medios y pantallas.

En ocasiones, de forma intuitiva e incluso sin saber leer ni contar, los más pequeños de la casa comienzan a utilizar el teléfono móvil, los videojuegos, el mando de la tele o el de la consola. La autonomía que adquieren a la hora de ingeniárselas para entender y servirse de las recientes tecnologías puede resultar chocante mas no es absoluta dado que, los menores no poseen la capacidad que les faculta para poder actuar de forma consciente y racional.

De igual modo, esta carencia no se adscribe tan solo a los menores sino que se atribuye al conjunto de personas cuyo grado de desarrollo moral está lejos de la autonomía. Para todos ellos es necesario, por un lado la formación y por otro, la regulación legislativa de la situación.

Tanto a nivel internacional como nacional, desde finales de la primera década del actual siglo, se regula la cuestión de la alfabetización y el desarrollo de la competencia mediática, necesidad que clama de forma especial en los últimos años.

Las directrices dictadas por la Comisión Europea y el Parlamento (2009) dejan patente su presencia al tiempo que refuerzan su importancia. En el documento de la Comisión y el Parlamento se aprecia como se incide, no solo en la necesidad de inclusión de la alfabetización en los planes de estudio sino que además consta la necesidad de fomentar proyectos de investigación de tal índole. Asimismo, se refiere a la autorregulación de los medios o a la necesidad de fomentar la alfabetización a través de conferencias y actividades que conciencien a la ciudadanía de tal necesidad. Por último, insta al compromiso por parte de las industrias mediáticas a la hora de favorecer y promover la alfabetización.

La tarea se erige por tanto como transversal dado que, compete a varios sectores y se adscribe tanto al ámbito internacional como al nacional. Con respecto a este último contamos, además de la regulación, con el esfuerzo que, desde diferentes colectivos y grupos de investigación viene desarrollándose. El alcance de tales objetivos pretende contribuir a la capacitación mediática de la ciudadanía.

2. La competencia audiovisual y mediática en la actualidad

El desarrollo de las competencias audiovisual y mediática constituye el resorte sobre el cual se conforma la personalidad del sujeto. De individuos que, debido a las necesidades, unas reales y otras creadas, ambas derivadas de la presente situación, precisan discernir entre valores y contravalores. Para ello, su grado de desarrollo, tanto cognitivo como axiológico debe ser tal que les permita la emisión de juicios racionales y éticos.

A nivel educativo se constata la presencia de ocho competencias básicas que conforman el currículo y deben alcanzarse en los diferentes niveles educativos. Cada una de ellas posee un peso específico y una relevancia y trascendencia fundamental, si bien, para el estudio realizado adquiere especial trascendencia la competencia en comunicación y la referida al tratamiento de la información y TIC. Destacan otras como, la

competencia social y ciudadana, la y cultural o la competencia para aprender a aprender. Todas ellas favorecen la Iniciativa y espíritu emprendedor que han de desarrollar los receptores mediáticos y, de forma especial, los menores y adolescentes.

De forma general, en la sociedad se requiere del alcance de sujetos con habilidad para comunicarse, es decir, personas que deben desarrollar la competencia lectora y han de saber escribir con corrección de modo que puedan desenvolverse tanto de forma presencial como a distancia. Tras la invención de la escritura la alfabetización lecto-escritora se ha convertido en una necesidad perentoria y básica que, con el paso del tiempo y la evolución de las formas de comunicación, ha ido cambiando.

Hoy en día, momento en el cual el desarrollo de la sociedad se vincula al científico y al tecnológico, cuando las tecnologías de la Información y comunicación (TIC) y las pantallas proliferan de forma exponencial, resulta necesario, la alfabetización audiovisual que trasciende la lectura de textos y se centra en la comprensión e interpretación de la imagen y su contenido.

Su innegable presencia y la repercusión que ejerce sobre el receptor determinan su comportamiento, al tiempo que justifica la necesidad de que el receptor se convierta, siguiendo a Dezuani (2012) en "emirec"; esto es un sujeto con capacidad para procesar y analizar, tanto la iconografía como los datos. El receptor, propuesto por el autor, ha de ser capaz de consumir de forma crítica y racional el producto mediático. Asimismo debe diferenciar, no solo entre la creación y la realidad sino que además, deber ser consciente de las necesidades de consumo y de su porqué. Tales necesidades se deben al bombardeo mediático que llega a provocar en el receptor confusión e incluso pérdida de valores y argumentos a la hora de elegir el producto que desea consumir.

El alcance y consecución de los mencionados objetivos no siempre se logra; en ocasiones impide su consecución, la falta de conocimientos y en otras, el poder persuasivo de la información. Por ello, resulta básico el control

del tiempo que se dedica al consumo de los media y la capacitación, tanto lecto-escritora como audiovisual, de la audiencia.

De forma especial en el caso de los jóvenes, las pantallas y las nuevas tecnologías se entienden, según indica Morduchowicz (2008) como "nuevas formas de sociabilidad" que modelan su identidad tanto individual como colectiva. Urge, como señala Ferrés (2000) la educación en la cultura del espectáculo dado que, como anunciaba Postman (1983), la situación mediática actual contribuye a la desaparición de la infancia debido a que, sin previa alfabetización los menores acceden a casi cualquier contenido. Este motivo justifica la necesidad de que, la institución escolar y el propio profesorado tome conciencia de la realidad. De este modo se pretende el alcance de las competencias que facultan al menor para desarrollar la conciencia autónoma. Se necesita, como señala Gonzalez (2013) de, una ciudadanía mediática que cultive la autonomía de tal índole.

En los últimos años adquieren un peso y relevancia destacada tanto Internet como las redes sociales, canales por los que, además de la información y las imágenes previamente elaboradas, se transmite todo tipo de información, en ocasiones, sin filtrar. Internet y la interactividad han dado lugar a la lectura no lineal al tiempo que favorecen el contacto simultáneo entre el grupo de pares o entre la ciudadanía en general. Motivo que justifica la necesidad de que la institución escolar, lejos de permanecer ajena a los acontecimientos, los integre en su quehacer cotidiano, inclusión que debe figurar en el propio currículo. De este modo, estará cubierto el aspecto legalista aunque, cada docente ha de ir incluyéndolo de una u otra forma en su actividad diaria.

Todo ello con el fin de contribuir al análisis de la panorámica actual donde diferentes autores, entre los que destacan Echeburúa y Requesens (2012) aluden a la adicción a las redes sociales y las nuevas tecnologías, temática presente en la línea de investigación de diferentes autores desde el 2009 y vigente en la actualidad. A lo largo de estos últimos años adquieren

especial relevancia los trabajos de, entre otros, Ramírez-Jiménez (2010) ó Porto (2011).

En la actualidad se barajan datos, dependientes de diferentes compañías de telefonía tales como Movistar, que indican que casi un 64% de la población española utiliza los teléfonos inteligentes. Dispositivos que entre otras funcionalidades, permiten el acceso a la red.

Tales condicionantes deben tenerse en cuenta desde el ámbito de la pedagogía. Ámbito desde el que ha de valorarse la presencia de los videojuegos, estos constituyen otra de las tecnologías más utilizadas por los menores, quienes pasan una media de 218 minutos diarios frente a las pantallas. Todo ello implica un aumento en los riesgos que tal contacto acarrea, y la necesidad de reflexionar sobre los principales retos que las mencionadas adicciones suponen.

En primer lugar, entre otras respuestas, los principales autores mencionan la necesidad de análisis y desarrollo de programas que, basados en datos fehacientes que persigan controlar el tiempo de exposición, tanto a Internet como a los videojuegos o la participación en las redes sociales.

En el caso de los jóvenes, se cuenta con programas de prevención de la adicción a las nuevas tecnologías, a los que debe añadirse el control por parte de los adultos y la supervisión de los mismos. Necesidad que se acrecienta debido, fundamentalmente, a que los menores no cuentan con el grado de desarrollo moral necesario para poder discernir entre los valores y contravalores que las tecnologías transmiten.

Por otra parte, tampoco poseen los conocimientos necesarios para analizar la veracidad del producto mediático, su objetividad o la forma en como ha sido creado para, posteriormente lanzarlo a l mercado.

Directamente relacionado con este aspecto, se encuentra el de los principios éticos que todo producto mediático y la comunicación audiovisual en sí han de respetar. La deformación del contenido noticioso supone una importante degradación, que repercute negativamente en la conformación

de la personalidad de la audiencia y que, certifica la necesidad de capacitación de la misma y la consecuente alfabetización mediática.

Siguiendo a De Abreu (2011) es necesaria la inclusión de la alfabetización mediática en la ciudadanía y, de forma especial en el colectivo adolescente, debido a que, estos se incluyen en la cultura de la participación y por tanto es preciso el alcance de sujetos creadores y productores, capaces de comunicarse utilizando el mayor número posible de medios.

Además de ello, a través de la alfabetización mediática se auspicia el desarrollo y alcance de la competencia mediática, directamente vinculada, como señalaba Ferrés (2006) con la competencia audiovisual. Ambas pueden describirse partiendo de las dimensiones e indicadores que el autor indica (2006; 2012). Entre estas, como puede deducirse de la revisión legislativa, tienen mayor presencia las dimensiones I y II referidas al lenguaje y la tecnología. Si bien, como puede deducirse del rastreo de los diferentes epígrafes de la normativa, las dimensiones III y IV referidas a la producción y recepción de la información también están presentes. En menor medida figuran las dimensiones V y VI correspondientes a la ideología y valores y a la estética, respectivamente.

El desarrollo de tales dimensiones persigue la adquisición de la competencia audiovisual que, al igual que la competencia digital, tiene entre sus objetivos, la transformación de la información en conocimiento y la comunicación interpersonal y social.

Todo ello comporta la posibilidad de concepción de la competencia mediática como la facultad que permite la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para la convivencia y comunicación en un contexto determinado. Entorno que se caracteriza por el respeto a la libertad y a los demás, la sociedad tecnológica se desarrolla en el contexto democrático donde predominan los derechos de los demás y la igualdad, principios propios de la democracia deliberativa con base en el diálogo y la

interrelación.

Ambiente en el cual proliferan de forma descomunal la presencia de las tecnologías más recientes y con las que, la sociedad se encuentra en continuo contacto.

Esto último requiere de la toma de conciencia de los diferentes agentes socializadores, tanto los tradicionales: escuela, familia e iguales, como de los más recientes: medios y tecnologías de la información y comunicación.

Unos y otros ejercen un fuerte poder sobre la audiencia que, lejos de apartarse de ellos, debe introducirlos en su vida de modo que su uso y comprensión se realicen de forma natural.

Dependiendo del punto geográfico al que se haga referencia, la situación se produce de forma diferente, así por ejemplo en el contexto británico los ordenadores se han introducido en el entorno académico antes. Según señala Buckingham (2006) tal introducción se remonta a finales de la década de los setenta del pasado siglo, momento en el que los dispositivos tanto física como internamente diferían en sobre manera de los actuales. Su inclusión al igual que la de los diferentes medios audiovisuales y las sucesivas tecnologías, consideradas, revolucionarias ha gestado la base sobre la cual las infancias digitales, término utilizado por Buckingham, han comenzado a realizar conexiones con la realidad. Para ello, además de la introducción ha comenzado ya entonces, a implantarse la educación para los medios, a la que, de forma literal se refiere el autor cuando señala que "la educación sobre los medios es un prerrequisito indispensable para la educación con, o a través de, los medios". Según continúa indicando, "implica una forma de alfabetización" que no se limita a la mera recopilación de la información sino que debe atender además y como hemos apuntado anteriormente, a cuestiones como el origen de la información, el interés de los productores o la forma en como representa la realidad. Para ello cita el autor los componentes que, a su juicio, resultan claves en una alfabetización digital crítica, factores que, de algún modo constituyen la base sobre la que se forja el origen y

desarrollo de la competencia mediática, habilidad a la que hacemos referencia por considerarla el motor de la autonomía mediática.

Entre los principales elementos a tener en cuenta, señala Buckingham (2006) la representación e interpretación que los diferentes soportes muestran de la realidad, cuestión que se vincula de manera directa con la ideología y los valores, dimensión a la que se ha referido Ferrés (2006) en su trabajo. Para este último esta importante condición que ha de desarrollar cualquier sujeto competente mediáticamente se adscribe al sexto indicador.

Además de esto, menciona Buckingham el idioma como parte fundamental de la comunicación interactiva, para el autor, resulta básica la producción que vincula de forma directa a la influencia, especialmente de la publicidad. Repercusión que el producto mediático ejerce en mayor o menor grado sobre el receptor.

A esta se ha referido Ferrés (2006), para el autor se corresponde con la dimensión del lenguaje y favorece la comprensión de la información audiovisual.

Por último, en su análisis cita Buckingham a la audiencia, y a su comprensión no solo tecnológica sino además cognitiva de, por ejemplo los buscadores que se utilizan en Internet o de las nociones básicas utilizadas para analizar el cine o la televisión. Asimismo hace mención del valor de la participación en los juegos. En cualquier caso, y con esta somera reflexión el autor pretende reflexionar de forma especial y según menciona, sobre la "esfera pública de la juventud", esto es el ambiente en el que estos han de comenzar, no solo a recibir información sino que deben "asumir el control de los medios de producción". Asunción que se hace extensiva a las diferentes edades y períodos de la vida; se trata de un aprendizaje "lifelong" que, justifica la inclusión de un enfoque coherente y ambicioso de la educación. La escuela, lejos de desaparecer, desempeña cada día una función más fuerte que no se limita, de forma exclusiva, a la instrucción o aprendizaje de contenido añejo y empaquetado a priori.

La situación mediática que se desarrolla siete años después del momento en que tanto Buckingham como Ferrés reflexionaban, de tal forma, sobre la necesidad de inclusión de la educación en medios en el aula y los indicadores y dimensiones que conforman la competencia audiovisual y por extensión la mediática, no han hecho más que reforzar su valor, al tiempo que subrayan su importancia y la necesidad de adquisición por parte de la ciudadanía en general, y de forma especial, los menores, la población del futuro.

Antes de pasar a analizar el marco legislativo, base que determina el contexto en el que se inscribe el desarrollo de actividades que pretenden enlazar la realidad social y la educativa, conviene citar algunas investigaciones a través de las que se pretende la introducción y aplicación de las nuevas tecnologías en la educación.

Entre otros destaca el trabajo realizado por Aceves (2008) en el que señala la implementación de la Web 2.0 como apoyo a la enseñanza. Asimismo contamos con investigaciones como la que en 2009 veía la luz, el trabajo titulado "Como los adolescentes utilizan los Medios de Comunicación", este constituye una reflexión sobre mitos y realidades referidos a las tendencias de los adolescentes en medios de comunicación. Los datos incluyen el análisis de los formatos y soportes más actuales y pretenden reflejar la realidad, al tiempo que pueden utilizarse como base para la elaboración de actividades concretas con origen en los mismos.

Análisis de esta índole justifican la proliferación de otros estudios, como el de Martín-Barbero (2002) o el de Morduchowicz (2010). En ambos se reflexiona sobre la creación de identidades, especialmente en los adolescentes, existen además aproximaciones como las que realizan, o sobre los valores y los medios. Trabajos todos ellos que tienen como referencia la filosofía que afirma la relación directa o indirecta de los modelos y el entorno mediático en el que se producen y difunden.

Los mencionados son solo algunos de los múltiples ejemplos que, casi a

diario y desde las diferentes ópticas, emergen. Tanto a nivel nacional como local contamos con distintos estudios que se apoyan sobre el esfuerzo y dedicación de multitud de grupos de investigadores que persiguen la elaboración de un marco teórico que sirva de soporte a posteriores trabajos, actividades que han de ir encaminadas a un logro común: la interrelación y comprensión, no solo de la realidad social existente, sino además de la transmitida por los diferentes soportes que conforman el ecosistema mediático. Entre otros destaca el esfuerzo que realizan, por ejemplo el Colectivo Andaluz Comunicar o el Gabinete de Comunicación dependiente de la UAB. Asimismo grupos como COMeIN o el CAC "Consell de l'Audiovisual de Catalunya" elaboran investigaciones pioneras sobre los temas de candente actualidad. Por su parte el Ministerio de Educación o el INJUVE investigan sobre la realidad comunicativa y mediática actual y emiten diferentes informes que ilustran la situación.

Por su parte, las principales compañías de comunicación también realizan, con cierta periodicidad, estudios que muestran cual es la realidad actual en relación con los dispositivos móviles, su uso y difusión en la sociedad. Pese a la presencia de infinidad de estudios de esta índole, se aprecia una carencia marcada a la hora de analizar el marco legislativo actual.

Todo ello confirma la insistencia a la hora de introducir la educomunicación en el currículo y la necesidad de que la competencia mediática se incluya entre los objetivos de la educación obligatoria; se aprecia un vacío en el campo de la investigación en cuanto a la cuestión legislativa. Carencia que incide al tiempo que acrecienta la brecha que justifica el análisis de la legislación, en los diferentes niveles educativos. Estudio que se realiza con el fin de establecer las pautas que permiten la elaboración y desarrollo de actividades y trabajos centrados en paliar las carencias más marcadas al tiempo que contribuyen a la elaboración de investigaciones que pauten la forma de actuar de docentes y profesionales de la formación.

3. La realidad legislativa en la comunidad gallega

La necesidad de inclusión de la competencia mediática, como motor del desarrollo autónomo en el sujeto, requiere del análisis acerca de la presencia del contenido audiovisual en la legislación educativa.

Además de los múltiples mecanismos de regulación y autorregulación presentes hoy en día, se requiere de una legislación educativa que contemple la inclusión de contenido audiovisual en las diferentes etapas y asignaturas.

El presente trabajo se refiere al período educativo correspondiente a la educación secundaria obligatoria. Pretende un análisis de este período y no otro debido a que, la franja de edad comprendida entre los 12-16 años corresponde con un momento en el que el sujeto comienza a forjar su propia personalidad moral; siguiendo el esquema de Kohlberg y Piaget (1983) el sujeto se encuentra, normalmente, entre el segundo y tercer estadio de desarrollo en el cual influye la percepción que los demás tienen de uno mismo. Por tanto es necesaria la capacitación del sujeto y que este perciba más de una visión sobre una misma cuestión

Como hemos indicado, de la actual situación se deriva la presencia de la comunicación mediática en la vida cotidiana del sujeto: sin embargo su peso en el currículo escolar y en los planes de estudio de la educación secundaria resulta, en ocasiones, anecdótico y otras muchas se encuentra ausente. Lo cual debe tenerse en cuenta dado que el currículo define y orienta los objetivos y contenidos de cada etapa educativa. La presencia de los contenidos mediáticos en el currículo se hace latente en las diferentes etapas, y de modo especial en primaria y secundaria, momentos en los que la educación es obligatoria y gratuita.

Hoy en día y en el caso del alumnado de tales edades, se acrecienta la importancia de la inclusión y presencia de la educación mediática en el currículo debido a que, los discentes de este ciclo educativo han nacido, como hemos indicado anteriormente, en la era digital y se les considera, según señala Prensky (2006) "nativos digitales"; es decir, capaces de utilizar los

medios de forma correcta aunque carentes de un pensamiento crítico y reflexivo. Por este motivo, resulta básico el entendimiento y sincronismo que debe producirse entre la familia y la escuela.

Más allá del simple acceso a los medios ha de incidirse en su comprensión y para esto resulta básica la presencia de tales contenidos en las directrices que el profesorado ha de seguir.

En la comunidad gallega además de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 y del Real Decreto 1631/2006, están presentes, en cuanto a educación secundaria, otra serie de pautas que recogen los principales aspectos que regulan la situación.

3.1. Desarrollo curricular de los contenidos audiovisuales en la legislación gallega de educación secundaria

Concretamente el análisis se realiza sobre el decreto 133/2007 referido a las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria de Galicia. En este, además de las competencias básicas o el currículo de las materias de la etapa educativa, se incluye el Plan de Introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En el artículo seis se articulan las materias de los tres primeros cursos y consta además, en el primero de ellos la asignatura de educación plástica y visual. En el segundo curso el alumnado cuenta con contenidos referidos a las tecnologías. Además de esto, merece un tratamiento específico la comunicación audiovisual y las tecnologías de la información y comunicación en diferentes materias.

Por otra parte, en la mencionada ley, concretamente en el **anexo I** donde figuran las competencias consta el tratamiento de la información y la competencia digital como una de las ocho competencias básicas. La pretensión de esta gira en torno a la transformación de la información en conocimiento y la utilización de las nuevas tecnologías. Esta tarea se vincula,

de forma directa, con la competencia digital que incluye el uso de las tecnologías y comporta su utilización habitual a la hora de evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información. Tanto una como otra, persiguen el alcance de personas autónomas, responsables y críticas, sujetos, capaces de seleccionar la información y las diferentes herramientas tecnológicas a través de las que se difunde.

En el **anexo II** figura el currículo de las materias al que preceden una serie de capacidades que deben ser desarrolladas por el alumnado de 12-16 años. Entre estas, y en relación con la comunicación audiovisual, desataca la referida a la "búsqueda, selección y tratamiento de la información".

El tratamiento de la información también figura, de manera transversal, en el área de ciencias de la naturaleza o en Física y Química (3ª curso) donde se menciona la necesidad de analizar, de forma crítica, la información de carácter científico-técnico.

De igual modo, en la asignatura de Geografía e Historia, están presentes la necesidad del tratamiento de la información y la competencia digital para la comprensión de fenómenos sociales e históricos. Alude además la legislación, a la necesidad de comprender la información y de leer y escribir los diferentes tipos de textos, independientemente del formato en el que se presenten.

Los contenidos audiovisuales y la necesidad de tratamiento de la información, así como la investigación en la información que transmiten los diferentes medios de comunicación, figuran entre los criterios de evaluación referidas al tercer y cuarto curso.

Asimismo entre los contenidos del último curso, 4ª, figura la necesidad de tener presentes los cambios sociales que acontecen y su difusión a través de los medios de comunicación. Por otra parte, las estrategias utilizadas en estos y su metodología pueden utilizarse, como se deduce de los artículos referidos a la evaluación, para "presentar las conclusiones de manera clara utilizando, cuando corresponda, las posibilidades que utilizan las TIC".

Según puede deducirse de la lectura y análisis de la legislación vigente y, pese a no existir ninguna asignatura donde se traten de forma explícita ni exclusiva los contenidos audiovisuales ni la educomunicación, en la práctica totalidad de asignaturas figura el tratamiento de la información y la competencia digital como uno de los objetivos a alcanzar. Entre los contenidos aparecen diferentes aspectos relativos a esta temática.

De forma gráfica a continuación se ejemplifica la presencia de los contenidos audiovisuales y las TIC. La tabla hace mención a algunas asignaturas que se imparten tanto en el primer ciclo de la ESO como en el segundo.

ASIGNATURA	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS
Educación para la ciudadanía	-actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los mmcc. -adquirir pensamiento crítico	-valoración y uso del diálogo como instrumento de resolución de conflictos.	-utilizar diferentes fuentes de información y considerar las diferentes posiciones y alternativas. -debatir utilizando diferentes fuentes de información. -utilizar y contrastar información con rigor.
Educación ético-cívica	-adquisición de información contrastada y evaluación crítica de la misma. -recolección de información de	-selección de las noticias, el lenguaje de la publicidad y su incidencia en la construcción de la realidad y en nuestras decisiones y opiniones	-utilizar de forma crítica la información de los medios.

Desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria en la comunidad gallega

	temas de convivencia		
Educación plástica y visual	-reconocer la importancia de la imagen en los mmcc, su influencia en el pensamiento social y actuar de modo crítico ante los mensajes visuales.	-identificación del lenguaje visual en la prensa, publicidad y televisión. -análisis de los procedimientos propios de los mmcc. -utilización de las Tic para la búsqueda de imágenes -actitud crítica ante el consumo creado por la publicidad -valoración e influencia de la imagen en nuestro tiempo.	-reconocer el lenguaje visual y plástico. -diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia.
Artes gráficas y diseño	-integración de productos multimedia. -valoración crítica de la utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas	-utilizar recursos informáticos y nuevas tecnologías en el proceso de elaboración de la imagen fotográfica, el diseño gráfico, el dibujo asistido por ordenador y la videografía.	-elaborar obras multimedia y producciones videográficas utilizando las técnicas adecuadas al medio. -reconocer y leer imágenes, obras y objetos de los entornos visuales

	para el registro, tratamiento, creación y difusión de productos audiovisuales		
Música	-conocer y disfrutar los diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y de la comunicación como recursos para la producción musical.	-conocimiento de empleo de las tecnologías de la información en la interpretación y grabación de piezas musicales.	-utilizar adecuadamente las tecnologías del conocimiento a la hora de crear o escuchar una pieza musical..
Música y tecnologías	-reflexión sobre la incesante presencia de la música en la vida cotidiana, en los espectáculos y medios audiovisuales.	-el papel de las tecnologías en la historia de la música. -transformación de valores, hábitos de consumo y gusto musical a lo largo de las últimas décadas. -uso de Internet y el software musical. -análisis de la música en la publicidad, televisión, cine, o videojuegos.	-exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación a la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas, conciertos....

Tabla 1: Presencia de los contenidos audiovisuales y TIC en la ESO

Fuente: elaboración propia

Además de en las materias citadas, en las diferentes lenguas, tanto la castellana como la cooficial: gallego en nuestro caso, o las extranjeras, figuran la competencia en el tratamiento de la información y la digital. Todo ello con el fin de utilizar de forma crítica y autónoma tanto las bibliotecas como los medios de comunicación o las TIC. La pretensión fundamental gira en torno a la obtención, interpretación, elaboración y valoración de la información de diverso tipo. Asimismo, persigue el alcance de opiniones de distinta índole.

En cuanto a los contenidos de estas, se extienden a lo largo de los diferentes cursos y en relación con la comunicación escrita, la oral y la cultura y sociedad.

En el currículo de tales materias figura la pretensión de alcance de una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios; de igual modo, se pretende que los discentes incluyan en la elaboración y presentación de sus trabajos las técnicas que poseen las tecnologías.

En relación con la era digital y tanto si se trata de las lenguas vernáculas como las extranjeras, se pretende que el individuo sea capaz de comprender y elaborar textos en cualquiera de los formatos en los que se le presenta la información.

Los objetivos y criterios reseñados se exigen, en mayor o menor medida, dependiendo del curso al que se haga referencia. Así pues, en el último de ellos, destaca la pretensión de alcanzar la “actitud crítica ante las desigualdades mostradas en los mensajes procedentes de los diferentes medios de comunicación social, audiovisual y multimedia”. Se incide además en el uso de los medios en los diferentes soportes: papel, digital e informático.

A lo largo de los distintos artículos y epígrafes de la presente legislación se recogen los contenidos curriculares del resto de asignaturas que conforman el currículo.

Adquiere especial importancia el **anexo VI** donde consta el Plan de Integración de las TIC. Su aplicación al trabajo de aula se convierte, como cita

textualmente la normativa “en una pieza clave en la educación y formación de las nuevas generaciones”. Ello se debe fundamentalmente, a la importancia social de los medios y justifica la necesidad de su inclusión en la institución educativa. Por otra parte, requiere de la actividad continúa e incesante del profesorado así como de su interés y participación.

En cuanto a los profesionales de la educación destacan en la legislación varias pautas entre las que resaltamos, por un lado la necesidad de coordinadores de ciclo que se encarguen de la elaboración de un plan de formación interno y que, por otro lado evalúen de forma periódica los resultados.

Entre los objetivos derivados del esfuerzo conjunto de unos y otros, adquiere especial relevancia, no solo el acceso a los medios y TIC sino, la formación que capacita a sus usuarios para alcanzar el mayor grado de razonamiento, motivación y el afán de conocimiento.

Según puede deducirse de este breve análisis de la legislación de secundaria en Galicia, el desarrollo curricular de la competencia mediática pese a estar presente en, prácticamente la totalidad de materias que conforman el currículo, no se encuentra afinado ni posee un valor y representatividad concreto.

La presencia transversal en las diferentes materias confirma el interés, por parte de la institución educativa, de permanecer lo menos ajena posible a la realidad social circundante.

Pese a todo, la falta de conocimientos y la rapidez con la que se producen los cambios en la sociedad de la información dificultan la tarea y la aplicabilidad legislativa.

3.2. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática y su desarrollo curricular

De la revisión de la legislación gallega se deduce, la presencia de la práctica

totalidad de dimensiones e indicadores de la competencia mediática, en buena parte de las asignaturas que conforman el currículo. Si bien no están presentes todas y cada una, de forma explícita, en las diferentes asignaturas; si lo hacen, de forma transversal, en casi la práctica totalidad de materias.

No obstante y pese a que, la competencia mediática no consta entre las ocho competencias básicas, su necesidad está justificada por la creciente inclusión de los medios audiovisuales y las pantallas en la sociedad tecnológica actual y en el ecosistema mediático más reciente.

El análisis legislativo sirve para reafirmar la importancia de las seis dimensiones a las que alude Ferres (2006) y que guardan relación con la investigación realizada por Buckingham (2006).

La inclusión transversal de los diferentes indicadores resulta especialmente llamativa en el caso de la dimensión del lenguaje, la tecnología y la producción y recepción de la información. En cuanto a las dimensiones cinco y seis –axiológica y estética- se observa una menor presencia en el desarrollo curricular de la mayoría de las asignaturas. Estas dos últimas están presentes en Educación para la ciudadanía y en las asignaturas relacionadas con las artes plásticas o música. Materias en las que se atiende a las manifestaciones artísticas o la calidad estética de la información.

La dimensión cinco: ideología y valores está presente de forma destacada en las asignaturas relacionadas con la Educación Moral si bien, de forma indirecta o transversal se aprecian ecos latentes que persiguen el alcance de la igualdad y la transmisión de valores y no de estereotipos.

Como hemos podido detectar al referirnos al desarrollo curricular de las diferentes materias, existe en la legislación un interés común porque el alumnado identifique los contenidos de las diferentes materias en la información que los medios, independientemente del formato en el que se presenten, difunden. A su vez, se constata el interés porque los discentes utilicen los medios a la hora de realizar trabajos y de exponerlos y porque aprovechen, no solo los medios en sí sino además sus técnicas y recursos. Esta

cuestión se vincula de forma directa con la dimensión tercera que hace referencia a los procesos de producción y distribución del producto mediático.

En la legislación gallega está presente la dimensión tecnológica y la del lenguaje de forma casi común en la totalidad del currículo dado que, se presta especial atención a la necesidad de comunicación tanto escrita como audiovisual. Se atiende además a la necesidad de conocer el funcionamiento de cada uno de los diferentes soportes y formatos a través de los que se difunde la información y las iconografías.

4. Conclusiones

En el ecosistema mediático actual las TIC adquieren gran valor e importancia llegando a condicionarlo al tiempo que, determinan su existencia.

La situación requiere de la necesidad de formación por parte de la audiencia, especialmente los adolescentes que conforman la generación net, nacida alrededor de la década de los setenta del siglo pasado, y los nativos digitales, denominación que Prensky aplica al colectivo juvenil actual.

Pese a que la formación parece adscribirse a edades tempranas, no sucede de forma exclusiva así dado que, esta debe recibirla cualquiera que no alcance un grado mínimo de desarrollo cognoscitivo y también el que no posea la autonomía. No es suficiente con saber utilizar los medios sino que resulta fundamental su comprensión y lectura, tanto iconográfica como textual.

Se requiere de una ciudadanía alfabetizada que desarrolle la competencia mediática entendida como la habilidad que faculta al sujeto para la emisión de juicios críticos autónomos. La regulación de este tipo de cuestiones viene produciéndose bien desde organismos internacionales –Comisión y Parlamento europeos-, bien desde las instituciones nacionales y locales –Ministerio de Educación y Xunta de Galicia-.

Unos y otros contribuyen a la forja de la competencia audiovisual, habilidad que constituye el resorte sobre el que se erige la competencia

mediática; se trata de la habilidad que faculta al sujeto para la emisión de juicios racionales y éticos.

Del contexto actual donde imperan las TIC, se deduce la necesidad de la alfabetización audiovisual que trasciende el uso del lápiz y papel para centrarse en el de los medios digitales más recientes y en las pantallas, elementos que conforman el entramado y contexto actual. La situación justifica la necesidad de formación de la audiencia que ha de convertirse en emirec –receptor con capacidad de análisis y emisión de una reflexión autónoma y crítica-.

Por ello, con el fin de alcanzar la autonomía mediática por parte del sujeto de cualquier edad, es precisa la educación de la ciudadanía en la cultura del espectáculo.

Un análisis somero y una panorámica general de la situación actual revelan la inminente y creciente presencia de Internet y las redes sociales que, además de favorecer la comunicación e interactividad implican una serie de riesgos a tener en cuenta.

Los hechos certifican, como hemos venido señalando, la necesidad de sujetos creadores y productores que desarrollen la competencia mediática, facultad que les permite la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para la convivencia y comunicación en un contexto determinado.

La tarea requiere de la toma de conciencia por parte de los diferentes agentes socializadores. Logro que, dependiendo del punto geográfico en el que se desarrolle se produce de un modo u otro.

Su origen podemos situarlo, como se ha expuesto en la presente reflexión, en la geografía británica, contexto donde los ordenadores han entrado en las aulas a lo largo de las últimas décadas del siglo pasado. En este caso, el ámbito pedagógico ha comenzado a contar con los dispositivos electrónicos como forma de comunicación y formación desde sus inicios.

En España, además de investigaciones centradas en referentes

internacionales, contamos con múltiples estudios como el presentado por el ITE (2010) donde se describe la introducción y análisis de las TIC en educación. Existen distintos grupos de investigación y diferentes colectivos tales como, el Grupo Andaluz Comunicar o el Gabinete de Comunicación, dependiente de la UAB, que aúnan sus esfuerzos en la consecución de un fin común: la alfabetización mediática de la ciudadanía y de forma especial del colectivo adolescente.

A su vez, se publican diferentes estudios, donde se aprecia el exponencial crecimiento e inclusión de dispositivos móviles inteligentes, con acceso a Internet, tecnologías que facilitan la intercomunicación social al tiempo que justifican la necesaria formación y la regulación legislativa de la realidad social y educativa.

La necesidad de inclusión de la competencia mediática como motor del desarrollo autónomo del sujeto implica, la toma de conciencia por parte de la ciudadanía y de la institución escolar. Todo ello dentro de unas directrices legislativas básicas que regulan el contexto que determina la necesidad de revisión de la realidad legislativa.

En la presente investigación se analiza el caso de la legislación referida al nivel de secundaria, período que incluye a sujetos de edades comprendidas entre 12-16 años. Alude a una población que se encuentra en contacto directo con los medios audiovisuales y que ha nacido en la era digital y en el ambiente mediático actual.

Consideramos relevante el análisis legislativo dado que, el currículo escolar, herramienta que sirve de referente básico al profesorado, debe contemplar la realidad social presente y ha de servir como referente que determine la construcción de una ciudadanía mediática autónoma.

Con base en este se encuentran las diferentes competencias que facultan al sujeto para el desarrollo de su vida en sociedad.

Según se muestra en el análisis realizado, la legislación vigente contiene, además de las ocho competencias básicas, diferentes puntos en los que se

alude a la necesidad de “búsqueda, selección y tratamiento de la información”. Aspecto que está presente en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes asignaturas que conforman el currículo.

Del análisis legislativo se deduce la falta de una asignatura que se ocupe, con carácter exclusivo, de la educomunicación. Tan solo se aprecian, de forma transversal referencias, más o menos claras, a cuestiones comunicativas y digitales concretas. A su vez, se echó en falta un marco legislativo que pautase la realización de actividades concretas o que determine, de forma explícita, su necesidad. Todo ello se produce en un contexto donde una de las pretensiones fundamentales es el desarrollo de la actitud crítica por parte de la audiencia.

Constatada la inclusión transversal de los mencionados contenidos, se aprecia además, también de forma transversal, como en la legislación refleja los principales indicadores y dimensiones que conforman la competencia audiovisual y por extensión la mediática.

Por otro lado, se aprecia un interés común porque el alumnado identifique los contenidos de las diferentes materias en la información que los medios y pantallas difunden.

En definitiva, la legislación gallega incide especialmente en dos de las dimensiones que conforman la competencia audiovisual: se trata de la dimensión tecnológica y la del lenguaje.

Al mismo tiempo, contribuye con su esfuerzo a resaltar el valor de la comunicación y la creciente inclusión de los dispositivos y tecnologías de la información y comunicación más recientes.

La presencia de los contenidos mediáticos se realiza de forma transversal llegando a apreciarse una marcada carencia en materias concretas referidas a la educomunicación. Ausencia que se constata en los diferentes cursos de la educación secundaria, tanto en el primer como en el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria. Si bien despunta una ligera presencia de contenidos más específicos en diferentes asignaturas que

se describen en la investigación de forma gráfica (ver gráfica de elaboración propia).

Como conclusión podemos señalar, de forma general, que el desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria en la comunidad gallega adolece del valor que el contexto mediático actual le confiere.

De la presente revisión se deduce una sutil presencia de los contenidos audiovisuales que, debido, fundamentalmente a la importancia y la situación mediática actual, requiere de un mayor grado de inclusión y una implementación superior,

Referencias bibliográficas

- ACEVES, H. (2008). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Web 2.0 y el aprendizaje*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/ticeducacionudc/nt-aplicadas-a-la-educacin>.
- BUCKINGHAM, D. (2006). *La educación para los medios en la era de la tecnología digital*. Recuperado de <http://citep.rec.uba.ar/ubatic/wp-content/uploads/2011/06/Buckingham.pdf>
- DE ABREU, B. (2011). *Media Literacy, social networking, and the Web 2.0 Environment for the K-12 Educator*. Peter Lang Publishing: New York.
- DEZUANNI, M. y MONROY, A. (2012). Prosumidores interculturales: la creación de medios digitales globales entre los jóvenes. *Comunicar*, 38, 59-66. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C38>.
- ECHEBURÚA, E. y REQUSENS, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Pirámide: Madrid.
- FERRÉS, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- FERRÉS, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25. Recuperado de

http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaders_cac/Q25ferres2ES.pdf.

GONZÁLVIZ, V. (2013). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dyckinson

I. T. E. (2010). *Indicators on ICT in Primary and Secondary Education*. IIPSE. (October 2009). Directorate General Education and Culture, European Commission. Recuperado http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/ictindicrep_en.pdf.

MARTÍN-BARBERO, J. (2002). *Jóvenes: comunicación e identidad*. Recuperado de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>.

MORDUCHOWICZ, R. (2008). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Barcelona: Gedisa.

MORDUCHOWICZ, R. (2010). *Consumos culturales, jóvenes e identidad*. Recuperado de <http://www.unr.edu.ar/noticia/2821/consumos-culturales-jovenes-e-identidad>.

PIAGET, J (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

PORTO, D. (2011). Periodismo, redes sociales y transmediación. *Razón y Palabra*, 78. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/varia/N78/1a%20parte/17_Porto_V78.pdf.

POSTMAN, N. (1983). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

PRENSKY, M. (2006). *Don't Bother Me Mom-I'm learning: How computer and video games are preparing your kids for 21 century success and how you can help!* St. Paul, EUA: Parangon House

Real Decreto 133/2007 de 5 de Julio por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Recuperado de http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXC/lexislacion/Lexislacion_secundaria_Web.pdf.

RAMÍREZ-JIMÉNEZ, J. M. (2010). Análisis de la Red Social Tuenti, como contexto de relación entre adolescentes, y sus posibilidades didácticas con un grupo en riesgo de exclusión socioeducativa en un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). *DIM 18*. Recuperado de <http://dim.pangea.org/revistaDIM18/docs/joseramirez.doc>.

Recomendación del 20 de Agosto de 2009 sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. Recuperado de http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Comision_Europea_sobre_Alfabetizacion_mediatica.pdf.

SOLÁ, M. y MURILLO, J. F. (2011). *Las TIC en la Educación Realidad y expectativas. Informe anual 2011*. Madrid: Telefónica.

Cómo citar este artículo:

Caldeiro Pedreira, M C. (2013). Desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria en la comunidad gallega. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(2), 8-36.

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



La educación mediática en la formación profesional. Propuesta de inclusión
The media literacy in professional training. Inclusion porpoise

Fecha de recepción: 21/07/2013
Fecha de revisión: 01/06/2013
Fecha de aceptación: 01/06/2013

*La educación mediática en la formación profesional. Propuesta de inclusión.
The media literacy in professional training. Inclusion porpoise*

Rosa García-Ruíz¹, Yamile Sandoval² & Cesar de Cos Ahumada³

Resumen:

Los medios de comunicación influyen poderosamente en nuestra sociedad, lo que está siendo objeto de rigurosas investigaciones para tratar de mejorar la educación mediática de la ciudadanía, la cual se ha convertido en una herramienta clave para facilitar la incorporación de los ciudadanos, de forma activa y responsable, a la sociedad, haciendo uso de los medios de una manera inteligente, esto es, reconociendo la influencia que ejercen en sus percepciones y opciones personales; favoreciendo una actitud crítica, reflexiva y plural ante los medios. En este trabajo se exponen las razones por las que se debe incorporar dicha competencia de forma transversal en el currículum de los estudios de Formación Profesional; y se presenta el resultado de un análisis de contenido de las competencias de una selección de ciclos formativos, relacionadas con la competencia mediática, para establecer las posibilidades de incorporar esta competencia en formación profesional. Los resultados muestran un panorama alentador, puesto que existen competencias que facilitan la incorporación de la educación mediática, y por tanto, posibilitan el logro del objetivo marcado por la Unión Europea, en cuanto al impulso de la alfabetización mediática en todos sus ciudadanos, para lograr la inclusión social, digital y mediática.

Palabras claves: educación mediática; medios de comunicación; competencias; formación profesional.

Abstract:

Mass media have a powerful influence in our society, which is undergoing rigorous research to try to improve media literacy for citizenship, which has become a key tool to facilitate the incorporation of citizens, actively and responsible to society, making use of the media in intelligently, that is, recognizing the influence on their perceptions and personal choices, encouraging a critical, reflective and plural in the media. In this paper we describe the reasons why we should incorporate that competence in a cross in the curriculum of Vocational Training, and presents the results of a content analysis of the powers of a selection of training courses related to media competence to establish the possibilities of incorporating this competition in Vocational Training. The results show an encouraging, because there are competences that facilitate the incorporation of media education, and

¹ Universidad de Cantabria. rosa.garcia@unicam.es

² Universidad de Santiago de Cali (Colombia). yamile.sandoval@yahoo.es

³ Universidad de Cantabria. cca11073@yahoo.es

therefore, allow the achievement of the target set by the European Union, as the impulse of media literacy in all of its citizens, to achieve social, digital and media inclusion.

Keywords: media education; mass media; competences; vocational training.

1. Introducción

Estamos inmersos en una sociedad que se viene denominando “de la información”, “de la comunicación”, “de las múltiples alfabetizaciones” y “de las pantallas”; cuyas características exigen de los ciudadanos la adquisición de nuevas competencias que nos permitan desenvolvernos de forma que se aprovechen al máximo las nuevas oportunidades que surgen, sin llegar a sucumbir ante la gran cantidad de información existente, los nuevos medios de comunicación y la velocidad trepidante de los avances tecnológicos; manteniendo el equilibrio entre cómo podemos, queremos y debemos actuar ante los medios, que nos rodean.

Tal y como indican Sánchez y Sandoval (2012), se está produciendo una proyección del concepto de educación mediática, que va más allá del mundo de la educomunicación, llegando a incorporar valores humanos en relación con el entorno, abarcando temas como la ecología, los derechos humanos; la defensa de la autonomía individual basada en el pensamiento crítico; la libertad para preguntar y el derecho a la información; el valor constructivo de la apertura y el diálogo participativo; el fomento de la creatividad y la innovación como recurso básico para la solución de problemas; la democracia comunicativa que debería fomentar la democracia política; y el valor de la comprensión y el respeto por la diversidad cultural y el diálogo entre las culturas (Pérez Tornero y Varis, 2010).

Coincidimos con Sánchez y Sandoval (2012), en que la educación mediática es responsabilidad de todos, es decir, de la escuela, como responsable de fomentar e impartir la educación en medios; la familia, puesto que ha de involucrarse en este proceso educativo, siendo consciente de que la mayoría de las personas asigna valores a los mensajes emitidos por los medios, desconociendo su dinámica, el lenguaje audiovisual y la intencionalidad que impregnan sus contenidos; y es también responsabilidad de los propios medios de comunicación.

Desde nuestro punto de vista, y así lo plantearemos más adelante, la

educación mediática supone un complemento en la formación integral de los ciudadanos, cuyas implicaciones facilitará la inclusión social y digital ante la sociedad actual, de manera que les posibilite una formación integral, tanto en competencias digitales, como en competencias sociales y ciudadanas, cuya combinación hará posible un desarrollo armónico, tanto social como profesional en el ámbito de las relaciones laborales y humanas, todas ellas influenciadas por los medios de comunicación.

Este es un nuevo reto para la educación, puesto que supone la actualización constante del profesorado, de los métodos a utilizar en las aulas, y sobre todo de los medios y recursos a emplear ante un nuevo tipo de estudiante, con nuevos intereses, actitudes y habilidades, con un interés extraordinario por las redes sociales (Bernal y Angulo, 2013; Colás, González y de Pablos, 2013; Muros, Aragón y Bustos, 2013; Sandoval y Aguaded, 2013). Pero principalmente supone el reto de identificar cuáles son las competencias que el ciudadano de esta sociedad tecnológica necesita adquirir para garantizar el desarrollo de todas sus posibilidades, compromisos y actuaciones. Y en esta línea se presenta este trabajo, enmarcado en el Estudio financiado en la Convocatoria I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación con clave: EDU2010- 21395- C03- 03.

2. Las competencias en formación profesional

Entendemos por competencia la capacidad de un individuo para desenvolverse en múltiples contextos, aplicando no solo los conocimientos que uno posee, sino las habilidades, actitudes y capacidades que adquirió en situaciones previas. Destacando en esta concepción la relevancia de la relación que establecen las competencias entre lo que uno sabe, y lo que uno sabe hacer con esos conocimientos (Ginisty, 1997); y coincidiendo con González y Ramírez (2011), en que lo realmente importante es llegar a aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes para resolver las nuevas situaciones problemáticas de manera eficaz.

Sin pretender llevar a cabo un análisis conceptual en profundidad, sí conviene tener en cuenta que nos encontramos ante un concepto con múltiples connotaciones e interpretaciones, por lo que algunos autores han tratado de establecer categorías, agrupar características comunes y definir cuáles son las competencias a incorporar en el currículum. En esta línea, Tejada (1999) diferencia cuatro componentes del concepto de competencia: Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes coordinadas y dirigidas hacia el ejercicio profesional, definibles en la acción, adquiribles a lo largo de la vida; y definidos por el contexto de aplicación. Bunk (1994) establece dos grandes ramas competenciales en el ámbito profesional: Competencias técnicas, que hacen referencia al dominio de las tareas del ámbito laboral, adaptando los saberes técnicos que se poseen a diferentes situaciones contextuales; y competencias sociales, que incluyen una serie de cualidades personales como saber colaborar con el resto de compañeros de manera sumativa, coordinada y eficaz, ser capaz de adaptarse a la organización del trabajo, realizar el proceso de toma de decisiones o adquirir responsabilidades.

Otros estudios, como el desarrollado por la Comisión de Innovación Pedagógica del País Vasco (2008), muestra la relevancia que adquiere la competencia social en el nivel de eficacia de un desempeño laboral en el marco de trabajo actual; destacando las diez competencias profesionales más relevantes: Aprender por sí mismo, Comunicar de forma adecuada, Trabajar en equipo, Prevenir y resolver conflictos, Resolver problemas, Espíritu emprendedor, Adaptarse al entorno, Motivado por el aprendizaje permanente, Prevenir riesgos en el trabajo, Innovación. En esta misma línea, Esteban y Sáez (2008) destacan la competencia para actuar de manera autónoma, el uso de herramientas de forma interactiva y la capacidad de funcionar en grupos sociales heterogéneos, como las competencias claves para lograr el éxito en la vida.

Estas competencias adquieren la máxima relevancia en los estudios de

Formación Profesional, puesto que entre sus objetivos, de forma general, se determina que los estudiantes adquieran las competencias profesionales, sociales y personales necesarias, tanto para lograr la inserción profesional, como la inclusión social.

La formación profesional reglada o inicial forma parte del sistema educativo y, se regula en el capítulo V del título I de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Esta formación profesional tiene por finalidad preparar a los alumnos para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.

Posteriormente el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio establece en su artículo 1, que "la formación profesional del sistema educativo se define como el conjunto de acciones formativas que tienen por objeto la cualificación de las personas para el desempeño de las diversas profesiones, para su empleabilidad y para la participación activa en la vida social, cultural y económica".

En esta normativa se proponen tres finalidades a alcanzar:

- a) Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.
- b) Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.
- c) Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Sus principios y objetivos generales, recogidos en el artículo 3 buscan conseguir que el alumnado adquiera las competencias profesionales, personales y sociales, según el nivel de que se trate, necesarias para:

- a) Ejercer la actividad profesional definida en la competencia general del programa formativo.

- b) Comprender la organización y características del sector productivo correspondiente, los mecanismos de inserción profesional, su legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- c) Consolidar hábitos de disciplina, trabajo individual y en equipo, así como capacidades de autoaprendizaje y capacidad crítica.
- d) Establecer relaciones interpersonales y sociales, en la actividad profesional y personal, basadas en la resolución pacífica de los conflictos, el respeto a los demás y el rechazo a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los comportamientos sexistas.
- e) Prevenir los riesgos laborales y medioambientales y adoptar medidas para trabajar en condiciones de seguridad y salud.
- f) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
- g) Potenciar la creatividad, la innovación y la iniciativa emprendedora.
- h) Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, así como las lenguas extranjeras necesarias en su actividad profesional.
- i) Comunicarse de forma efectiva en el desarrollo de la actividad profesional y personal.
- j) Gestionar su carrera profesional, analizando los itinerarios formativos más adecuados para mejorar su empleabilidad.

Este articulado también recoge que la formación profesional posibilitará el aprendizaje a lo largo de la vida, favoreciendo la incorporación de las personas a las distintas ofertas formativas y la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades. Hacer esto posible necesita la incorporación de la educación mediática, como nexo de unión entre las instituciones educativas y la influencia innegable de los medios de comunicación en todos los ámbitos de nuestras vidas.

2.1. La competencia mediática y su vinculación con la Formación Profesional

Aguaded (2012) señala como competencia "una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para un determinado contexto" (p.26). Heredado del mundo laboral, la competencia se incorpora al espacio educativo y al relacionarse con los medios de comunicación aparece el concepto de competencia mediática, que se acoge por recomendación de la Eurocámara en el 2006 y reemplaza lo que se denominaba educación en medios.

El mismo Aguaded (2012), cita a Frau-Miegs y Torrent (2009) desde quienes la propuesta de una competencia mediática se compone de seis "C": comprensión, capacidad crítica, creatividad, consumo, ciudadanía y comunicación intercultural. Finalmente, existe una definición aportada desde la investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España, desarrollada entre 2009 y 2010, que asume la competencia mediática como "la capacidad para interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica y para expresarse a través del audiovisual con unos mínimos de corrección y de creatividad" (p.82).

Considerando que la competencia mediática incluye de manera transversal la competencia comunicativa, presente en todo proceso social y la competencia tecnológica, desde su visión instrumental, resulta una forma integral de asumir el fenómeno, de tal manera que se considere al futuro profesional desde sus capacidades de selección, interpretación, producción y socialización de sentido, de los mensajes que circulan por los diferentes medios de comunicación.

Es por esto, que a partir del análisis del contexto precedente, estamos convencidos de la pertinencia de incorporar la educación mediática en los estudios de formación profesional, para lo cual estimamos conveniente seguir una serie de etapas: analizar el contenido de los currículum actuales de los

ciclos formativos –cuyos resultados se muestran en este trabajo–, llevar a cabo el diagnóstico del nivel de competencia mediática de los ciudadanos (Aguaded, Ferrés, Cruz, Pérez, Sánchez y Delgado, 2011; Ferrés, García, Aguaded, Fernández, Figueras y Blanes, 2011) y del profesorado, aprovechando la oportunidad que nos brindan los medios para llevar a cabo una renovación pedagógica (González, 2013); y por último, establecer líneas de actuación para trabajar de forma transversal a las diferentes asignaturas existentes, los contenidos propios de la competencia mediática, en función de los resultados obtenidos previamente.

3. Material y métodos

Para justificar la pertinencia de la incorporación de la competencia mediática en los estudios de formación profesional, se ha llevado a cabo un análisis de contenido de los currículos de cinco ciclos formativos de formación profesional, de la comunidad autónoma de Cantabria, con el propósito de identificar, si existen, aquellas competencias que se deben alcanzar, según la normativa vigente, para finalizar los estudios, directamente relacionadas con la competencia mediática. Se trata de analizar y determinar si contamos con un currículum adecuado para trabajar específicamente la educación mediática en dichos ciclos formativos, o por el contrario, no se recoge en el currículum ninguna competencia que facilite el desarrollo de la competencia mediática.

La muestra seleccionada para esta investigación ha estado determinada por un muestreo intencional, puesto que los ciclos formativos seleccionados estaban ubicados en institutos de educación secundaria de fácil acceso a los investigadores, porque participan en un proyecto de diagnóstico de la competencia mediática de los estudiantes de formación profesional.

4. Resultados

Tal y como se muestra en las siguientes tablas, en cada uno de los ciclos analizados, se ha identificado, al menos, una competencia relacionada con la educación mediática, y por tanto, posibilitadora de trabajar aquellos elementos que faciliten la incorporación de la competencia mediática en estos estudios para lograr el objetivo propuesto para los ciudadanos europeos: el impulso de la alfabetización mediática.

Técnico Superior en Administración y Finanzas

Adaptarse a las nuevas situaciones laborales, manteniendo actualizados los conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos relativos a su entorno profesional, gestionando su formación y los recursos

Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo la información o conocimientos adecuados y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo

Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

Tabla 1: Competencias relacionadas con la educación mediática en T. S. Administración y Finanzas

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse en la tabla 1, las competencias señaladas facilitan la adaptación social de los estudiantes al entorno social y laboral, refuerzan la comunicación con los otros a través de múltiples canales, y se trabajan también los derechos y deberes de los ciudadanos como consumidores, también de medios de comunicación.

Técnico Superior en Administración de sistemas informáticos en red

Gestionar su carrera profesional, analizando las oportunidades de empleo,

autoempleo y de aprendizaje.

Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural con actitud crítica y responsable.

Crear y gestionar una pequeña empresa, realizando un estudio de viabilidad de productos, de planificación de la producción y de comercialización

Tabla 2: Competencias relacionadas con la educación mediática en T. S. Administración de sistemas informáticos en red

Fuente: elaboración propia

De forma similar, en la tabla 2 se aprecia cómo se trabajan habilidades y capacidades relacionadas con la educación mediática, reforzando las relaciones con el entorno social y facilitando la participación ciudadana activa, de forma crítica y responsable. El análisis de las oportunidades de empleo y autoempleo se ve facilitado por los nuevos medios, principalmente por internet, de manera que los estudiantes deben saber manejar diferentes herramientas y soportes a través de las cuáles permanecer constantemente actualizados. Por otra parte, las oportunidades de aprendizaje también se ven acrecentadas por los medios de comunicación, puesto que básicamente, a través de internet y de plataformas virtuales, se puede acceder a una creciente oferta de estudios interesantes.

Finalmente, merece especial atención, la necesidad de una educación mediática para llegar a planificar la producción y la comercialización de los productos, de forma eficiente; llegando a reconocer y crear nuevas oportunidades de negocio, identificando y analizando las demandas del mercado, dentro de una economía globalizada.

Técnico Superior en Eficiencia energética y energía solar térmica

Gestionar su carrera profesional, analizando las oportunidades de empleo, autoempleo y de aprendizaje.

Mantener el espíritu de innovación y actualización en el ámbito de su trabajo

para adaptarse a los cambios tecnológicos y organizativos de su entorno profesional.

Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y responsable.

Colaborar en la organización, desarrollo y evaluación de acciones de divulgación a consumidores, organizaciones y profesionales sobre el uso eficiente de la energía y el agua

Tabla 3: Competencias relacionadas con la educación mediática en T. S. Eficiencia energética y energía solar térmica

Fuente: elaboración propia

De nuevo encontramos en la tabla 3, cómo se trata de facilitar a los estudiantes de formación profesional la capacidad para formar parte activa de la sociedad, de forma crítica y responsable, además de reforzar la capacidad de adaptación a los cambios tecnológicos, y la propia autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones.

La capacidad de acceder a la información a través de múltiples canales y la cantidad de información existente en la red, requiere de los estudiantes y futuros trabajadores un uso inteligente de los medios, que les permite no solo ser consumidores, sino, productores de nuevos mensajes y contenidos para compartir con los demás, y por lo tanto, para divulgar, como se establece en el plan de estudios, conocimiento e información sobre el uso eficiente de la energía y el agua.

Por otro lado, la participación activa en la sociedad requiere una formación específica de manera que se forje una personalidad y una actitud crítica y responsable antes las posibilidades que nos ofrecen los nuevos soportes multimedia.

Técnico Superior en Desarrollo de productos electrónicos

Adaptarse a nuevas situaciones laborales generadas como consecuencia de los cambios producidos por las técnicas, la organización laboral y los aspectos económicos relacionados con su actividad profesional y con el sistema de producción de la empresa.

Tabla 4: Competencias relacionadas con la educación mediática en T.S. Desarrollo de productos electrónicos

Fuente: elaboración propia

Las situaciones laborales están constantemente cambiando, debido a múltiples factores, por lo que, como se aprecia en la tabla 4, es preciso facilitar la adaptación de los estudiantes a este entorno laboral imprevisible y cada vez más exigente, en el que no cabe duda, los nuevos medios de comunicación están influenciando tanto a nivel de dar a conocer sus productos o servicios a posibles consumidores, como a otros niveles facilitadores de los canales de comunicación, tanto dentro de la empresa, como de ésta con el exterior, y que los estudiantes deben conocer.

50

Técnico Superior en Instalaciones térmicas y de fluidos

Gestionar su carrera profesional, analizando las oportunidades de empleo, autoempleo y de aprendizaje.

Mantener el espíritu de innovación y actualización en el ámbito de su trabajo para adaptarse a los cambios tecnológicos y organizativos de su entorno profesional.

Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y responsable

Aplicar las tecnologías de la información y comunicación propias del sector, así como mantenerse continuamente actualizado en las mismas.

Tabla 5: Competencias relacionadas con la educación mediática en T.S. Instalaciones térmicas y de fluidos.

Fuente: elaboración propia:

En este ciclo formativo se encuentran también recogidas competencias

fundamentales para facilitar la educación mediática, puesto que se pretende facilitar la inclusión social de los estudiantes en todos los niveles, facilitando la adaptación a su entorno profesional y favoreciendo la capacidad de innovación, creación y actitud crítica, partiendo, como no podía ser de otra manera, de la aplicación de las TIC propias del sector.

A la vista del análisis de contenido llevado a cabo en esta selección de ciclos formativos, podemos confirmar que existen competencias establecidas en el currículum oficial, que son susceptibles de flexibilizarse hacia la incorporación de la competencia mediática como elemento vertebrador de una formación rica e integral de los ciudadanos, tal y como se concluye en el siguiente apartado.

5. Discusión

Teniendo presente las competencias que establecen los currículos de los ciclos formativos objeto de estudio de este trabajo, es preciso ser conscientes de que el desarrollo tecnológico está generando nuevos escenarios conexiones e intercomunicados en los que las redes de comunicación cobran una importancia trascendental. En este sentido, cabe señalar que todos los estudiantes, incluidos, como no podría ser de otra manera, los de formación profesional, necesitan aprender a desenvolverse en entornos ricos de información, analizando y tomando decisiones y dominando ámbitos de conocimiento, caracterizados por la multiplicidad de formatos y medios, donde conviven medios tradicionales y nuevos medios tecnológicos, caracterizados, como señala Naughton (2010), por un mayor número de participantes, densidad de interacciones y trepidantes ritmos de cambio.

El análisis de contenido llevado a cabo en la selección de ciclos formativos establecidos en nuestra investigación, nos confirman que existen indicios suficientes, en formato de competencias, para determinar que es posible incorporar la competencia mediática en los estudios de formación profesional, vinculándola a las ya establecidas, de manera que su unión

facilite la inclusión social y profesional de los estudiantes, además de lograr la inclusión digital y mediática, de una manera activa, responsable, consciente e inteligente. Una conclusión a destacar se nos al descubrir que en todos los planes de estudio analizados, se incorpora la adaptación a nuevas situaciones laborales, aspecto que ha venido siendo reconocido por su relevancia en estos estudios, a los largo del tiempo, y recogido en diferentes normativas, por lo que se hace necesario trabajar a nivel curricular la educación mediática, puesto que facilita esta adaptación, de manera transversal, enriqueciendo la formación de los futuros trabajadores.

Estamos en condiciones de asegurar que la estructura modular de los planes de estudio de los ciclos formativos, así como las competencias ya establecidas, tomando como referencia los analizados en este trabajo, encaja perfectamente con la estructura modular y con los objetivos desarrollados por la UNESCO en el currículum para profesores, de alfabetización mediática e informacional (Wilson, Grizzle, Tuaxon, Akyempong & Cheung, 2012). Aspecto al que hay que añadir, tal y como proponen Ramírez, Renés y Santibáñez (2011), la reflexión sobre las prácticas reales llevadas a cabo en el aula y la dirección en la que se dirige este interés por la educación mediática.

Por tanto, el desarrollo de las competencias destacadas en este trabajo, junto con la competencia mediática, facilitará un aprendizaje que permitirá a estos estudiantes utilizar de forma efectiva los nuevos formatos, sistemas y medios, para llegar a construir conocimiento, de forma que se facilite su participación activa como ciudadanos competentes.

Todo ello, está relacionado con el aprendizaje a lo largo de la vida, que tal y como lo describe la UNESCO, es tan necesario para que los ciudadanos logren el conocimiento que mejore las competencias que poseen y adquieran otras nuevas –la competencia mediática, entre ellas-, en una sociedad que hace un uso cada vez más intensivo del conocimiento, impregnado en toda su extensión por los medios de comunicación. Ante este reto los sistemas educativos deben crear nuevos programas que se adapten a la evolución de

las necesidades y demandas que encontramos en constante evolución.

En esta línea, merece la pena destacar el posicionamiento de Jenkins (2008), cuando justifica la necesidad de la educación mediática para que los jóvenes puedan llegar a verse a sí mismos como productores y participantes culturales, y no meros consumidores. Así lo entienden también Gutiérrez y Tyner (2012), cuando apuestan por una alfabetización mediática, digital, multimodal, para la capacitación crítica y funcional, es decir, más allá de convertirse en una mera creación de consumidores y usuarios de tecnología, en ocasiones influenciados por intereses empresariales.

A pesar de la escasa muestra de ciclos formativos analizada en este estudio, y siendo conscientes de la necesidad de hacer un análisis mucho más extenso, creemos que puede ser el inicio de una línea de investigación que refuerce el debate sobre la posible inclusión de la alfabetización mediática en el currículum de la educación obligatoria, tal y como lo plantea la Comisión Europea (Aguaded, 2013), así como en otros estudios posteriores, como son los de formación profesional.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, I. (2013). El programa "Media" de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios. *Comunicar*, 40, 7-8.
- AGUADED, I. y PÉREZ, M. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: Competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New approaches in educational research*, 1(1), 25-30.
- AGUADED, I., FERRÉS, J., CRIZ, M, PÉREZ, M.A., SÁNCHEZ, J. & DELGADO, A. (2011). *Informe de investigación: El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Recuperado de <http://issuu.com/grupo-comunicar/docs/competencia-mediatica?mode=window&backgroundColor=%23222222>.
- BERNAL, C. y ANGULO, F. Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 40, 25-30.

- BUNK, G. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- COLÁS, P., GONZÁLEZ, T. y DE PABLOS, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40, 15-23.
- COMISIÓN DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA. (2008). *Competencias claves en formación profesional: aportaciones sobre cómo tratarlas y evaluarlas*. Recuperado de http://www.hetel.org/documentos-es/doc_innovacion-es/Informe%20competencias%20clave%20de%20la%20FP%20-%202002062008.pdf/view.
- ESTEBAN, M. y SÁENZ, J. (2008). Las profesiones, las competencias y el mercado. *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m2.
- FERRÉS, J., GARCÍA, A., AGUADED, I., FERNÁNDEZ, I., FIGUERAS, M. & BLANES, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Recuperado de http://ntic.educacion.es/w3//competencia_mediatica/indice.htm.
- GINISTY, D. (1997). L'home au centre du debat sur les competences. *Entreprises-formation*, 103, 16-17.
- GONZÁLEZ, M. y RAMÍREZ, I. (2011). La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 16, 1-12.
- GONZÁLVEZ, V. (2013). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.
- GUTIÉRREZ, A. & TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- MUROS, B., ARAGÓN, Y. y BUSTOS, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40, 31-39.

- NAUGHTONJ. (2010). *The Guardian / The Observer*. The internet: Everything you ever need to know. Recuperado de <http://www.guardian.co.uk/technology/2010/jun/20/internet-everything-need-to-know>.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. y VARIS, T. (2010). The Media Literacy Movement. Media Literacy and New Humanism. Unesco; 39-42 Recuperado de <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>.
- RAMÍREZ, A., RENÉS, P. y SANTIBÁNEZ, J. (2011). Los medios de comunicación y el currículum de educación primaria en la comunidad autónoma de Cantabria. Actas de Congreso *Educación mediática y competencia digital*. Segovia, 13-14-15 octubre.
- SÁNCHEZ, J. y SANDOVAL, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar*, 38, 113-120.
- SANDOVAL, Y. y AGUADED, J.I. (2012) Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia digital. *Icono14*, 10(2), 8-22. Doi: 10.7195/ri14.v10i3.197.
- TEJADA, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 65, 20-30.
- WILSON, C., GRIZZLE, A., TUAXON, R., AKYEMPONG, K. y CHEUNG, C. (2012). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París: ONU-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>.

Cómo citar este artículo:

García-Ruíz, R., Sandoval, Y. y de Cos Ahumada, C (2013). La educación mediática en la formación profesional. Propuesta de inclusión. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(1), 37-55.

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



La interactividad en el aula. Un reto de la escuela 2.0ⁱ

Interactivity in the class. A challenge for School 2.0

Fecha de recepción: 21/07/2013
Fecha de revisión: 01/06/2013
Fecha de aceptación: 01/06/2013

La interactividad en el aula. Un reto de la escuela 2.0ⁱⁱ
Interactivity in the class. A challenge for School 2.0

Ana Gil Pérez¹ & Inmaculada Berlanga Fernández²

Resumen:

Los materiales interactivos desempeñan un papel crucial en el de las competencias requeridas en todas las etapas educativas: conceden un cierto grado de control en el proceso de aprendizaje. Pero la experiencia nos muestra que la mayoría del alumnado hoy, se implica activamente en los llamados medios sociales, mientras que pocos de ellos suelen mantener sus blogs de estudios o crean actividades interactivas. El presente artículo recoge una investigación teórica-descriptiva que profundiza en el concepto de interactividad para comprobar la funcionalidad de las actividades interactivas en la escuela, en particular en la etapa final de la primaria centrándose en las características que debe reunir una actividad para que pueda considerarse verdaderamente interactiva. Le sigue un trabajo de campo que incluye la observación en el aula, el análisis de soporte de blogs de aula y se completa con algunas entrevistas al alumnado. Los resultados obtenidos permitirán conocer la efectividad de las actividades y plantear propuestas en aras de una mejora de las competencias digitales en esta etapa.

Palabras claves: interactividad; entornos personales de aprendizaje; escuela 2.0; educación primaria.

Abstract:

Interactive materials play a crucial role in the development of the skills required in all levels of educational attainment: students are provided a degree of control over their learning process. But experience shows that the majorities of students are today actively involved in the so-called social media, while few of them usually keep their blogs or create interactive activities studies. This article contains a theoretical-descriptive research that delves into the concept of interactivity to verify the functionality of the interactive activities in school, especially in the final stage of the primary focus on characteristics needed an activity to be considered truly interactive. Methodology includes classroom observation, analysis support classroom blogs and complete interviews with some students. Results determine the effectiveness of the activities and make proposals for the sake of improving digital skills at this stage.

Keywords: interactivity; personal learning environments; school 2.0; primary education.

¹ Universidad Internacional de la Rioja. ana@ilarte.com

² Universidad Internacional de la Rioja. inmaculada.berlanga@unir.net

1. Introducción

Para poder “educomunicar” en la sociedad actual, es necesario no solo el conocimiento y entendimiento de los medios tecnológicos emergentes de información y comunicación sino especialmente la puesta en práctica de sus posibilidades al servicio de una educación integradora, que permita potenciar la participación e interrelación entre sus miembros. Se trata de facilitar la actuación como emisores y receptores entre el alumnado incluido el mismo profesor, fomentar los análisis basados en distintas fuentes e interpretarlos y generar nuevo conocimiento. En definitiva, fomentar una educación activa, basada en una comunicación bidireccional y abierta con los medios puestos a nuestra disposición. El punto central a la hora de “educomunicar” está en la creación de conocimiento de manera grupal, indispensable para adaptarse a la sociedad del conocimiento (Castell, 1997).

En este marco los materiales interactivos desempeñan un papel crucial en el desarrollo de las competencias deseadas para el alumnado (Palacios et al., 2002): al poder modificar con sus acciones la respuesta del emisor de la información, conceden un cierto grado de control en su proceso de aprendizaje. El grado de autonomía que el sistema deja en manos del usuario es un indicador de su nivel de interactividad. No obstante el desarrollo de las potencialidades educativas de estos materiales es aún asignatura pendiente en la escuela 2.0 (Ferrés, Aguaded, García et al. 2012).

2. La interactividad en la educación: luces y sombras

Entendemos por interactividad la posibilidad de establecer un diálogo entre la información digital y los sujetos que se conecten de forma sincrónica o asincrónica. Se pueden establecer cuatro niveles de interactividad:

Primer nivel de interactividad. Responde a las actividades que albergan información de forma sonora, visual y textual y los usuarios tienen que elegir entre las opciones que le ofrece este material. Por ejemplo: cajeros

automáticos, puntos de información.

Segundo nivel de interactividad. Los materiales ofrecen información y presentan interrogantes y pueden evaluar cuantitativamente las respuestas. También las opciones son muy limitadas. Por ejemplo: rellenar huecos, verdadero o falso, formularios.

Tercer nivel de interactividad. Los educandos pueden diseñar su propio itinerario pero con una estructura más arbórea. Por ejemplo: enciclopedias digitales, blogs, wikis, foros (Marqués, 2002).

Cuarto nivel de interactividad. Se consulta la información de una forma muy personalizada. Permite a los sujetos crear sus propios contenidos, tienen la sensación de navegar libremente y la interfaz es muy amigable. Por ejemplo: videojuegos en red.

Una característica de los relatos digitales y de las actividades interactivas es la inmersión. Existen ejercicios muy parecidos a los videojuegos donde se utiliza el punto subjetivo del usuario, es decir el alumno sería un personaje que se traslada al escenario y permite su composición digital (Bou Bouza, 1997). También la usabilidad y la accesibilidad son fundamentales en los documentos digitales. La usabilidad se refiere a la facilidad de uso del documento, es decir que los usuarios no se encuentren dificultades para usarlos y sean rápidos y fáciles de utilizar. "Usabilidad significa, por lo tanto centrarse en la audiencia potencial de los documentos, estructurar el sitio de acuerdo con sus necesidades y organizar la navegación de manera que permita encontrar lo que busca" (Aparici, 2000). En cambio la accesibilidad tiene dos acepciones: Una que se refiere a la accesibilidad de cualquier sujeto a todos los contenidos y herramientas digitales o accesibilidad de las personas con algún tipo de discapacidad a todos los contenidos.

Actualmente estas características impregnan la filosofía y la forma de trabajo de la Escuela 2.0 en España y se tratan de incorporar a todos los centros a la hora de confeccionar las actividades interactivas (Cardona, 2002). Tal como señala Roberto Aparici (2000) "en síntesis la educación mediática son

las competencias que puede adquirir una persona para:

- utilizar múltiples lenguajes para crear y leer de forma crítica,
- interactuar con otras personas de forma real y/o virtual, participar en las comunicaciones a través de diferentes medios
- conectarse en cualquier momento con diferentes grupos y comunidades”.

Comunidades Autónomas como Andalucía fueron pioneras con el proyecto And@red³ y su plataforma Averroes para la creación de materiales interactivos, también Extremadura con Educarex⁴ y su web de contenidos digitales y Castilla y León con EducaCyl⁵ que aporta materiales interactivos didácticos. También a nivel Nacional encontramos plataformas que albergan contenidos interactivos como Cnice⁶ del Ministerio de Educación o el ITE⁷. De esta profusión de trabajos digitales Autonómicos y Nacionales han surgido proyectos de colaboración para compartir el material interactivo creado a nivel Nacional e Internacional.

Sin embargo, nos encontramos con el problema de que la mayoría de actividades reproduce el sistema bancario de aprendizaje y la comunicación es lineal. A lo sumo muchas presentan el primer o segundo nivel de interactividad con el agravante de que ni propio diseñador es conocedor de esta graduación. A este hecho además hay que sumarle otros inconvenientes, que son los que acreditan la relevancia social de este estudio. Los podemos resumir así:

-Percepción del medio como 'fácil' que lleva a la pasividad. La familiaridad del alumno con las nuevas tecnologías fuera del aula aparece

³ Plan educativo para avanzar en la calidad de vida de la ciudadanía y facilitar el crecimiento y competitividad del tejido productivo andaluz. Creando redes entre los centros educativos y acercando las TIC a la comunidad escolar.

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/IEFP/SOCIEDAD_DEL_CONOCIMIENTO/centrostatic

⁴<http://conteni2.educarex.es/>: portal educativo de Extremadura

⁵<http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm>: portal educativo de Castilla y León

⁶ www.cnice.mecd.es La Web contiene para los niños y niñas: accede a los recursos educativos de infantil y primaria También existen contenidos educativos de secundaria y bachillerato organizados por materias

⁷ <http://www.ite.educacion.es/>: El Instituto de Tecnologías Educativas

⁸Un sistema bancario, se pretenderá que el alumno aprenda, es decir, se está centrando únicamente en el contenido sin importar el proceso.

como una ventaja para su integración curricular. Pero el aprendizaje no se produce por el mero contacto con el medio y sus documentos, sino a través de una interacción reflexiva y consciente con sus contenidos (Vivancos, 2000). Para ello es necesaria una predisposición adecuada por parte de alumno y profesor de la que se carece si no se trabaja.

-Tecnofobia o tecnofilia de algunos profesores y alumnos: existen personas (los tecnófobos) que se resisten a cualquier contacto con las Tics que les suponga un replanteamiento de su papel en la enseñanza y aprendizaje. Existen también otras (los tecnófilos) que incorporan con entusiasmo cualquier nuevo dispositivo, pero sin un replanteamiento de su función como docente. Unos y otros encuentran razones para justificar su postura.

-Dificultades organizativas y problemas técnicos: La no existencia de Tics en todas las aulas, por su elevado coste, hace difícil su integración curricular sin romper el ritmo y la situación habitual de clase. Además, al no existir en los centros personal técnico especializado que se encargue del mantenimiento de los equipos y de ayudar al profesor en la elaboración de materiales, la integración de las Tics exigen al profesor unos conocimientos técnicos que en la mayor parte de los casos no posee, una predisposición positiva que no siempre tiene y un trabajo extra que no siempre puede llevar a cabo.

Estas circunstancias dificultan el desarrollo de las posibilidades interactivas que el aula 2.0 ofrece y requieren una revisión en el diseño de las actividades que, en principio, se ofertan para la consecución de estas destrezas.

3. Materiales y método

En este trabajo nos planteamos si realmente el concepto de interactividad está correctamente empleado y si es una competencia desarrollada por el alumnado actual. Concretamente nos cuestionamos si son interactivas las actividades creadas por educandos pertenecientes a un centro TIC y a la Escuela 2.0. Esta selección supone que los generan actividades interactivas en

el aula, hacen uso de Internet y de bancos de recursos dentro de su blog de aula. El curso elegido es 5º de primaria y el tiempo de estudio se prolongó durante dos meses del curso escolar 2011-2012.

Por tanto, como **objetivos específicos** nos señalamos:

- Explorar la vivencia del alumnado con respecto a los usos de las nuevas tecnologías, concretamente las actividades interactivas ubicadas en el blog de aula.
- Conocer el uso del blog escolar.
- Comprobar el grado de satisfacción y motivación del alumnado con estos relatos digitales interactiva.
- Recoger la opinión del alumnado sobre las características necesarias de las actividades interactivas.

Como soporte teórico del estudio se realizó una búsqueda documental sobre las actividades interactivas, características, metodología y evaluación de las mismas y sobre los softwares para creación de actividades.

En cuanto a la **metodología**. Al realizarse un estudio descriptivo se ha utilizado una metodología cualitativa, concretamente interpretativo-analítica por ser las más apropiada para trabajar los objetivos (Bernal, 2006). Se optó también por una investigación etnográfica virtual, tal como señala Hine (2004), "la Etnografía es una metodología ideal para iniciar estudios en torno a Internet ya que con ellas se puede explorar las interrelaciones entre las tecnologías y la vida cotidiana de las personas en el hogar, en la oficina y en cualquier otro lugar del mundo real. Por tanto se percibe que la perspectiva etnográfica puede adaptarse para los fenómenos en Internet". Se puede decir que es una metodología cualitativa basada en la observación del aprendizaje por parte del investigador en su contexto, aprendizaje que implica participación en una comunidad.

Para la parte práctica, en primer lugar se ha realizado una observación de la forma de trabajo en el aula, esto es, los comportamientos del alumnado a la hora de reunirse para crear las actividades. Y se ha completado con

entrevistas personales al alumnado más involucrado y creador de actividades interactivas. Para esta la selección se contó con la opinión del profesor-tutor de la clase de 5º de Primaria. Se hicieron un total de 10 entrevistas semiestructuradas de una media hora de duración y de forma individual. Las entrevistas fueron grabadas en formato digital para después ser transcritas y analizadas. El programa de grabación de voz utilizado fue Audacity, software que permite grabar voz desde el PC. Así mientras se realizaba las preguntas, el chico y chica que estaba contestando, no sabía que se le estaba grabando.

El guión de las entrevistas y los temas abordados fueron los siguientes:

- Uso de las nuevas tecnologías en el aula.
- Características de las actividades interactivas y sus beneficios.
- Tipos de actividades interactivas que se realizan en el aula.
- Metodología de trabajo de las actividades interactivas, si las realizan en grupo o individual por parte del alumnado o es el profesor quien las realiza. Forma de estructurar el conocimiento, mapas de navegación, recursos, niveles de interacción.
- El profesor es el guía del conocimiento.
- El blog de aula como soporte de las actividades interactivas.

En definitiva, con estas técnicas metodológicas se pretendió evaluar hasta que punto existe interactividad, cómo se desarrolla la capacidad del usuario, si se aprovechan todos los elementos multimedia y si se interrelacionan de forma adecuada. Por tanto, en el proceso de evaluación nos plantearemos analizar el proyecto centrándonos en los objetivos, la audiencia y su utilidad. La valoración de estas actividades interactivas a través de una ficha de elaboración propia combina la teoría, las anotaciones realizadas en el blog, así como en las entrevistas.

En Anexo se muestran las fichas de estudio que se pasaron para la evaluación del blog del aula y de las actividades interactivas.

4. Análisis de resultados, conclusiones y perspectivas de futuro

4.1. Resultados

- **Observación y análisis descriptivo de las actividades interactivas realizadas por el alumnado.** El alumnado trabaja en clase a través del blog de aula. El proceso de trabajo en el aula se dividía por Unidades Didácticas y mediante esta fórmula se construían las actividades interactivas. El material se quedaba almacenado en el blog de aula en una sección denominada banco de recursos. Este sistema permitió un margen de tiempo magnífico para su análisis.

Las actividades siempre se realizaban con el mismo software Jclíc o hotPotatoes y se ubicaban en el blog de aula.

Se subraya la percepción del blog como una aplicación de utilidad potencial en las escuelas, por parte de todos los implicados, para muy distintos objetivos.

- **Las respuestas de las entrevistas al alumnado.** En referencia al uso de las tecnologías en el aula reivindican un aumento de equipamiento tecnológico y mayor disponibilidad de los mismos (ordenadores, conexión a Internet, pizarras electrónicas, etc.) en todas las asignaturas como un proceso más de aprendizaje en el aula. Igualmente consideran imprescindible que los profesores y profesoras también interioricen las TIC como herramientas educativas especialmente de las colaborativas.
- **En cuanto a las características que deben tener las actividades interactivas y sus beneficios.** Ninguno conoce ni qué es un mapa de navegación, ni los niveles de interactividad que puede tener una aplicación. Tampoco los conceptos de usabilidad y accesibilidad. La mayoría relaciona los contenidos interactivos con los multimedia, la simple integración de imágenes, sonidos y textos y no inciden en la importancia de los grados de interactividad. Los beneficios de crear aprendiendo e indagando es conocido por todos los alumnos (Sánchez-

Navarro y Aranda, 2011). El tipo de actividades que conocen en el aula las resumen en general en: exposiciones de información, preguntas, resolución de problemas, búsqueda de información, rellenar respuestas en blanco, crucigramas, sopas de letras... el alumnado sigue siendo algo pasivo. Las actividades se realizan bajo la supervisión del profesor que dicta qué tipo de actividad se hace. Los alumnos se encuentran especialmente motivados con las actividades que tienen más imágenes y sonidos y poco texto. Todos precisan que los estos ejercicios interactivos son como juegos y por eso les gustan más que los convencionales. Por ello, valoran el esfuerzo del profesor a la hora de mantener el blog de aula con las actividades interactivas.

4.2. Conclusiones

Al concluir la investigación podemos señalar que la hipótesis inicial y los objetivos han quedado corroborados. Las actividades interactivas que se utilizan en el aula de 5º de Primaria son relatos de primer y segundo nivel de interactividad, con mapas de navegación en estrella, un buen diseño, con usabilidad pero sin un buen interfaz amigable, ni accesibilidad y sin un buen nivel didáctico.

Todas las actividades son planteadas por el profesor quien entre una serie de actividades estándar como son: rompecabezas, crucigramas, sopas de letras... y anima al alumnado para que las diseñen en papel. Después él mismo las confecciona con el software pertinente. Evidentemente, con esta metodología de trabajo no existe bidireccionalidad en la creación de actividades (Marqués, 2000), el alumnado no indaga en el conocimiento, ni participa activamente, tampoco crea libremente. Son actividades que reproducen el sistema bancario de la vieja escuela. Los educandos no investigan o participan en proyectos de descubrimiento; sólo realiza estos ejercicios para reforzar, repasar o ampliar contenidos y buscando siempre una gratificación o recompensa.

Los chicos y chicas de esta aula ya saben qué ejercicios deben diseñar a priori, porque tan sólo tienen unos cuantos, así que no pueden dar su punto de vista sobre ellos. Ellos desconocen los criterios o pautas de diseño metodológicas para crear unas actividades más interactivas. El profesorado en cambio, sí conocen otros tipos de ejercicios pero se encuentran con el problema de que no saben cómo elaborarlos. También desconocen las características que debe tener una actividad interactiva plena, no conocen los mapas de navegación, ni niveles de interactividad, ni la accesibilidad. Ante estos resultados demostramos como a la hora de diseñar los ejercicios de aula, tanto los docentes como el alumnado los realizan por puro azar, siguiendo pautas establecidas o ejercicios semielaborados a través de un software. Ambos trabajan de esta forma porque desconocen otras formas de diseño metodológico.

Los educandos al desconocer esta realidad y al realizar los ejercicios como simples juegos, se sienten ampliamente gratificados. Sin saber que podrían disfrutar y aprender más con otras actividades más bidireccionales. Algunos alumnos que poseen blog en casa y que se manejan mejor con la tecnología, si anhelan poder colaborar más en el aula y disfrutar de las muchas ventajas del aula 2.0 (Domingo y Marqués, 2011: 172-173).

El profesorado conoce sus limitaciones y sabe que podría realizar otros ejercicios más interactivos, pero siempre pone el freno del desconocimiento. Esta tercera hipótesis también queda corroborada, demostrándose que el alumnado está más motivado por el juego que por la propia actividad, hecho que propicia que el profesorado no quiera aprender a hacer ejercicios interactivos más complejos, pensando que la clase pueda convertirse en un recreo, sin saber que estas actividades son igual de efectivas que las del sistema tradicional.

Finalmente el blog es visto como un banco de recursos de las actividades del aula o como tablón de aula por parte del profesorado. Este no lo contempla como una herramienta metodológica para contenido en línea,

en la cual los alumnos trabajen indagando y aprendiendo. Ni tan siquiera como un proceso de reflexión para exponer los alumnos sus ideas, pensamientos sobre los tema y compartirlos con compañeros afines. Una parte del alumnado también tiene esta visión, porque es la que practican en el aula. De esta forma se corrobora la última hipótesis de la investigación.

La participación, la investigación, el conocimiento... estas cualidades que nos ofrecen las actividades interactivas están en nuestra mano, sólo hay querer aprenderlas y transmitir las. Como dijo Mario Kaplún (2000) "se aprende a enseñar y a comunicar" sólo hay que estar dispuesto al cambio.

4.3. Discusión y aplicaciones

Tras los resultados finales de esta investigación, se impuso la necesidad de afrontar principalmente dos retos.

1. Mejorar la formación de docentes en competencias mediáticas y concretamente en la profundización de los grados, beneficios y cauces de la interactividad. La Escuela 2.0. posee un modelo de comunicación endógeno (Kaplún, 2000), donde el alumnado aprende través de un aprendizaje vivencial, participativo, colaborativo y crítico, para crear su propio conocimiento. El educador sólo estimula para facilitar el proceso de búsqueda al educando, pero para realizarlo con eficacia necesita formarse más activamente.

2. El diseño y la propuesta de algunas actividades interactivas donde realmente, el alumnado debe interactuar con el material audiovisual o incluso crearlo. Resumimos las características de las mismas.

- Como programas que servirán para diseñar los ejercicios y ejecutarlos se sugiere GIMP, JCLIC, FLASH.... A través de ellos se realiza el intercambio de informaciones entre los alumnos y la máquina que permite que las acciones de los estudiantes puedan ser valoradas y tratadas por el programa.

- Se diseñaran según una determinada estrategia educativa y teniendo en cuenta los objetivos, los contenidos, los destinatarios y las operaciones

mentales que tienen que desarrollar los alumnos.

- Su duración será ajustable y no excederán de la capacidad de atención de sus destinatarios. Una sucesión de etapas cortas, con objetivos y contenidos bien definidos, hace que la labor sea más agradable.

- Estas actividades interactivas deberán promover en los alumnos acciones cognitivas que favorezcan la asimilación significativa de los nuevos conocimientos en sus esquemas internos y que permitan el desarrollo de estrategias de exploración, de aprendizaje a partir de los errores y de planificación de la propia actividad. Así los estudiantes podrán construir su propio conocimiento.

El muestreo de estas actividades queda pendiente para otra publicación futura.

Referencias bibliográficas

APARICI, R. (2003). *Comunicación educativa en la Sociedad de la Información*.

Madrid: UNED.

APARICI, R. (2010). *Narrativa Digital*. Madrid: UNED.

APARICI, R. et al. (2005). *Educación mediática en la Escuela 2.0*. Madrid: UNED

APARICI, R. et al. (2003). *Evaluación de las Nuevas Tecnologías*. Madrid: UNED.

APARICI, R., GARCÍA, A. y VALDIVIA, M. (2000). *La imagen*. Madrid: UNED.

BERNAL TORRES, C. (2006). *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades*. Editorial Pearson.

BOU BOUZÁ, G. (1997). *El guion multimedia*. Madrid: Anaya multimedia.

CARDONA OSSA, G. (2002). *Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual online y @learning, elementos para la discusión*. *Eduotec*, 15.

Recuperado

de

<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/cardona.pdf>.

CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*.

La sociedad Red. Madrid: Alianza Editorial.

DOMINGO, M. y MARQUÉS, P. (2011). *Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica*

- docente. *Comunicar*, 37, 169-175. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-09>
- FERRÉS, J., AGUADED, I. y GARCÍA, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono14*, 10(3), 23-42. Doi: 10.7195/ri14.v10i3.201.
- HINE CH. (2004). *Etnografía virtual*. Madrid: Nuevas Tecnologías y sociedad.
- KAPLÚN, M. (2000). *Una Pedagogía de la comunicación*. Buenos Aires: Ediciones de la Torre.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARQUÉS, P. (2000). Nuevos instrumentos para la catalogación, evaluación y uso de espacios web de interés educativo. *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/calidad.htm>.
- MARQUÉS, P. (2002). *La revolución educativa en la era de Internet*. Barcelona: Praxis.
- SÁNCHEZ-NAVARRO, J. y ARANDA, D. (2011). Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes Españoles. *El profesional de la información*, 20, 1. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/15332/1/032-037.pdf>.
- VIVANCOS, J. (2000). *Entornos multimedia y aprendizaje*. Barcelona: Praxis.

Cómo citar este artículo:

Gil Pérez, A. y Berlanga Fernández, I. (2013). La interactividad en el aula. Un reto de la escuela 2.0. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(1), 56-

ANEXO

EVALUACIÓN DEL BLOG DE AULA (EJEMPLO)	
Introducción	Extracto de análisis, resumen evaluativo y características que más nos han llamado la atención en el Blog
www.	Versión.
Destinatario	El sitio está orientado para el alumnado de quinto curso. Su objetivo es difundir conocimientos de Lengua y Literatura
Contenidos	Los contenidos si están enfocados a los objetivos y están estructurados mínimamente.
Características técnicas	La resolución de pantalla recomendada para verlo es de 1024 x 768 aunque se adapta a cualquier otra resolución.
Diseño	Hablar del Diseño del mismo, composición, colorido, letras.
Navegación	Explicar el tipo de navegación que tuviera
Interactividad.	Señalar si se aprecia o no y qué nivel tiene
Didáctico	Tipo de metodología que utiliza el Blog
Ideológico	Favorece la integración de todos los colectivos y apuesta por una superación personal.
Valoración	Calificación

Tabla 1: Plantilla de evaluación de blog de aula

Fuente: Elaboración propia

IDENTIFICACIÓN DE LOS EJERCICIOS					
A) FICHA DEL EJERCICIO:					
Nivel del curso:					
Tema:					
Contenidos:					
Destinatarios:					
Descripción del programa:					
B) EVALUACIÓN TÉCNICA:					
Estructuración:	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL
Elementos multimedia:	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL
Navegación/hiperenlaces:	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL
Velocidad de ejecución:	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL
Fiabilidad / estabilidad:	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL
Opciones al usuario:	Muchas:				
	Pocas:				
C) EVALUACIÓN FUNCIONAL:					
Instalación:	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL

Utilización / manejo:	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL
Amigabilidad / claridad:	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL
Interés	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL
Interactividad	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL

D) ESTRUCTURACIÓN DE PANTALLAS

INTERFACE	ELEMENTOS DEL MULTIMEDIA	NAVEGACIÓN	INTERACCIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contenido claro. ✓ Calidad Imagen. ✓ Sonido. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Única Bidireccional ✓ Mapa navegación adecuado. ✓ Libertad de navegación. ✓ Problemas técnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vínculo simple. ✓ Vínculo condicionado. ✓ Libre manejo. ✓ Amigabilidad / Claridad.

E) EVALUACIÓN ESTÉTICA.

Entorno / interfaz.	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL
Colores predominante.	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL
Legibilidad de los textos.	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL

Calidad de imágenes/vídeos	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL
Calidad de los sonidos	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL
EVALUACIÓN GLOBAL:	<input type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL	<input type="checkbox"/> MUY MAL
F) ASPECTOS DIDÁCTICOS:					
MANEJO DEL PROGRAMA					
Descubrimiento personal:					
Enseñanza del programa:					
Adquisición de habilidades del procedimiento del Lenguaje					
Memorización del Lenguaje					
CONOCIMIENTO DEL TEMA ¿Por qué?					
SI:					
NO:					
CONTENIDO					
Guía didáctica:					
Índices y estructuración:					

Ejercicios de repaso:	
Objetivos concretos.	
INTERACCIÓN	
Programa-Alumno:	
Programa-Profesor -Alumno	
Alumno-Alumno.	
Niveles de interactividad	
ACTUAL CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA	
Mucho:	
Poco:	
MODIFICARÍAS ALGO	
Si:	
No:	
En caso afirmativo qué cambiarías:	
VALORACIÓN GLOBAL DEL EJERCICIO:	
OBSERVACIONES, COMENTARIOS, SUGERENCIAS:	
(Espacio libre para la evaluación cualitativa)	

CLAVES DE EVALUACIÓN: Muy bien: 5; Bien: 4; Regular: 3; Mal: 2; Muy mal: 1. Se calcula la media de los resultados de la tres secciones A), B), C) (fórmula: suma de puntos dividido por 15) y el resultado se compara con la evaluación del

apartado D. La evaluación global, se obtiene como un valor final ponderado.

Tabla 2. Plantilla de evaluación de ejercicios.

Fuente: elaboración propia

ⁱ 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".

ⁱⁱ 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".

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



*La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales
de lectura y escritura académicas*

Media literacy in university through multimodal academic literacy workshops

Fecha de recepción: 21/07/2013
Fecha de revisión: 01/06/2013
Fecha de aceptación: 01/06/2013

La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales de lectura y escritura académicas

Media literacy in university through multimodal academic literacy workshops

Belén Izquierdo Magaldi¹, Paula Renés Arellano² & Olga Gómez Cash³

Resumen:

Las competencias genéricas y específicas en los estudios universitarios han generado la necesidad de dar respuesta a las demandas actuales de la sociedad de la información y la comunicación. La finalidad de este trabajo es reflejar el proyecto realizado dentro del programa europeo Erasmus entre la Universidad de Lancaster (Reino Unido) y la Universidad de Cantabria (España), en el que se ha formado a estudiantes internacionales, a través de procesos de alfabetización digital. Los objetivos del proyecto dirigidos a mejorar la competencia mediática del alumnado han sido favorecer las habilidades de comprensión y elaboración de textos, potenciar la capacidad de organizar información y de revisión de textos y desarrollar las habilidades de alfabetización crítica y comunicativa. El método utilizado ha sido la implementación de sesiones formativas en las que se han combinado herramientas lingüísticas tradicionales con recursos de cloud computing. Los resultados favorables relacionados con la evaluación de la calidad docente en el área de lingüística, obtenidos a partir de la introducción de esta experiencia novedosa de práctica mediática, nos animan a continuar el proyecto de colaboración e investigación entre ambas universidades.

Palabras claves: competencia mediática; educomunicación; escritura académica; colaboración; enseñanza; aprendizaje.

Abstract:

The generic and specific skills in university studies have generated the birth of new ones in response to the current needs of the information society and communication. The purpose of this paper is to reflect the project carried out within the European Erasmus program between the University of Lancaster (United Kingdom) and the University of Cantabria (Spain), which has trained international students through digital literacy processes. The objectives of the project aimed at improving students' media competence have been to foster comprehension skills and word processing, enhance the ability to organize information and revise and develop critical and communicative skills. The

¹ Universidad Cantabria. izquierdomb@unican.es

² Universidad Cantabria. renesp@unican.es

³ Universidad de Lancaster. o.gomez@lancaster.ac.uk

method used has been the implementation of training sessions to students that have combined traditional linguistic tools with cloud computing resources. The favourable results from teaching quality assessment in the field of linguistic area, obtain from a new experience of working with practices on media literacy, encourage us to follow with the research and collaboration project between both universities.

Keywords: media literacy; media education; academic writing teamwork; teaching; learning.

1.- Introducción

La alfabetización mediática entendida como progresivo dominio de diversos lenguajes y soportes que promueven la comunicación en todas sus dimensiones, desde la comprensión y la interpretación crítica, hasta la expresión (Aparici, 2009; Tyner, 2008), es un reto en la práctica y la investigación educativas del siglo XXI, acorde con los avances socioculturales en tecnología de la información y la comunicación.

Fruto de esta evolución, las exigencias sociolaborales en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han generado en las instituciones educativas la adaptación, incorporación y actualización del perfil formativo y profesional de sus titulados al amparo de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. La Universidad de Cantabria asumió el reto de una formación integral que se refleja en el diseño de un plan de actuación para la introducción de valores, competencias y destrezas transversales en la formación de sus estudiantes.

En este marco de formación transversal, la puesta en marcha de la experiencia de un Taller de Lectura y Escritura Académicas (curso 2008-09) se relaciona con habilidades de comunicación escrita, acceso y tratamiento de información básicas para nuestros graduados. Estas competencias integran tres campos de conocimiento, el psicológico, el lingüístico y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, ninguno de los cuales puede faltar desde los enfoques socioculturales que entienden la escritura como una actividad situada (Gee, 1991; Lacasa, 2006; Mercer 2001; Olson y Torrance, 1991; Rogoff, 1998).

2. Competencia mediática y escritura académica

El desarrollo vertiginoso de la sociedad de la información y la comunicación en la que vivimos es clave en el análisis e intervención de políticas educativas y sociales. Concretamente, el término de competencia mediática, audiovisual o

en medios de comunicación se ha convertido en el eje principal de diversos investigadores como son Bevort, Buckhimham, Piette o Verniers (Aguaded, 2011: 19-20) y quienes han defendido la necesidad de que se convierta en una competencia clave de adquisición para todas las personas (Ferrés et al., 2011). Coll y Martín (2006) y Medrano (2008) indican que las competencias se han convertido en movilizadoras del conocimiento y facilitadoras del desarrollo de los mismos en diversos ámbitos. También, surge el término de alfabetización haciendo referencia a aspectos culturales, técnicas simbólicas, prácticas socioculturales y conocimientos prácticos asociados a los mismos, y con él, la alfabetización digital y los fenómenos mediáticos en el que se requiere una pedagogía de y para los medios, que facilite el desarrollo educativo.

Como respuesta a este contexto, Ferrés definió la competencia en comunicación audiovisual como "la capacidad del individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresar con una mínima corrección en el ámbito comunicativo" (Ferrés, 2007: 102).

La cuestión es, ¿la competencia mediática está integrada curricularmente en las etapas obligatorias? Estudios recientes demuestran que aún no (Aparici, Campuzano, Ferrés & García, 2010; Camps 2009; Tiana, 2011) lo que conlleva al análisis de un replanteamiento de cómo podría integrarse y por tanto, qué formación sería la adecuada en los estudios universitarios de educación que capacitan a los futuros profesionales de las aulas como personas competentes, responsable y autónomos en el desempeño de su labor profesional y que por tanto, debería ser profesionales competentes, entre otros aspectos, en medios.

Buscando una integración curricular de la competencia mediática en la formación universitaria del futuro profesorado, nuestra experiencia se sustenta en la necesidad de incorporarla a través de asignaturas troncales, obligatorias o transversales. Y es que las nuevas concepciones de alfabetización promueven la necesidad de replantear modalidades de aprendizaje y

encuentros entre docentes y estudiantes basados en relaciones más simétricas (Lacasa, García y Herrero, 2011). En los diferentes niveles educativos (desde el inicial hasta la educación superior) las múltiples alfabetizaciones tienden puentes entre el conocimiento social y conocimiento que se maneja en las aulas, y facilitan la participación activa en los avances y desafíos que una comunidad proyecta en los miembros que la componen.

Estamos abiertos, por tanto, a propuestas educativas que se apoyan en múltiples medios de comunicación y soportes tecnológicos, propios de una *cultura participativa* en la que tienen cabida participantes activos, críticos y reflexivos (Jenkins, 2008). El tradicional rol pasivo de los receptores de información se transforma en un papel activo, en el que los protagonistas se implican en la reconstrucción de conocimiento, apoyados en fuentes alternativas de presentación y transformación de la información (Tyner, 2008). “La integración de las nuevas herramientas mediáticas para la construcción del conocimiento, una gama más amplia de recursos de información on-line y las pedagogías interactivas son peldaños que pueden usarse como palanca para crear las habilidades de alfabetización de los estudiantes de hoy en día y dirigirles a un descubrimiento que dure toda su vida” (Tyner, 2008: 85).

En el mensaje de Tyner, destacamos la afirmación sobre la *necesidad de transformar la información para que se convierta en conocimiento*, como fundamento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura que conllevan una serie de habilidades metacognitivas (a partir de la comprensión y el análisis de textos), que permiten la construcción de nuevos significados, y a la vez más elaborados, con el apoyo de recursos que incorporan diversos lenguajes y alfabetismos en el marco de la tecnología social o web 2.0, sin olvidar la dimensión comunicativa inherente a dichos procesos.

Hemos apostado por un marco teórico amplio abierto a las características de personas nativo digitales (Prensky, 2010), participantes en prácticas convergentes de acceso, interpretación y producción en los medios y redes sociales. Los estudiantes universitarios son consumidores de

intertextualidad e hipertextualidad, textos multimodales que combinan imágenes, audio y palabras, que otras personas han transmitido, y que ellos como receptores activos son capaces de reconstruir aportando nuevos significados (Barton y Lee, 2013; Satchwell, Barton y Hamilton, 2013; Gutiérrez y Tyner, 2012). El protagonismo e implicación de los participantes nos aproximan al ámbito educativo acorde al enfoque constructivista (Lacasa, García y Herrero, 2011), que junto a la perspectiva sociocultural, pone en valor los procesos dialógicos del discurso educativo. De esta forma, se destaca el trabajo consciente y planificado en la construcción del conocimiento académico, en el que la implicación de los participantes se asocia a una motivación más allá de lo académico que tiene que ver con el aprendizaje para toda la vida, *educational career* (Gómez, Fairless, Johnson y Sauer, 2012)

Desde enfoques sociocognitivos, el proceso de composición escrita, además de reflejar características genéricas como objeto de aprendizaje, se entiende como un *"instrumento de aprendizaje y de transformación del conocimiento"*, (Tolchinsky, 2000). A partir de los trabajos clásicos de Bereiter y Scardamalia (1989), que abogan por promover habilidades progresivamente más avanzadas que den paso del "decir" a "transformar" el conocimiento, nos apoyamos en investigaciones orientadas al proceso de producción textual más que al producto (Álvarez Angulo, 2006; Álvarez y del Río, 2001; Tusón y Vera, 2008). La reflexión y revisión (Camps y Uribe, 2008; Cassany, 1999, 2007) se toman como tareas necesarias para ejercer un control efectivo en todas y cada una de las fases de elaboración de la escritura.

Desde un modelo de comunicación dialógica (Aparici, 2009), la producción del conocimiento se dirige a la colaboración y construcción social individual y colectiva. Dialogar sobre lo que se quiere escribir conjuntamente con los compañeros y el docente, participar en la construcción de significados que se leen y escriben, forma parte de la complejidad del proceso de composición escrita entendido como actividad comunicativa (Cassany, 2012). Se consideran principios o buenas prácticas en lectura y escritura, mediar

situaciones que permitan a los estudiantes hablar sobre los textos, organizar tareas de escritura en colaboración, revisión por pares, grupales, debates con el docente...en el que el lenguaje se usa en su función metalingüística (Miliam y Camps, 2000) El docente como experto puede crear situaciones interactivas que permiten a los participantes la posibilidad de construir un conocimiento conjunto más elaborado que el que se podría conseguir de forma individual (Mercer y Hodgkinson, 2008).

Es necesario crear contextos *educativos interactivos presenciales y digitales* que inviten de diversos modos a reflexionar sobre la composición escrita de forma consciente (Miliam y Camps, 2000). Contextos que se enriquecen con la elaboración de textos multimodales que se construyen con diversos soportes y formatos, un producto generado en el proceso comunicativo interactivo. En definitiva, *puentes* entre el discurso oral, escrito y las nuevas representaciones del mundo virtual a través de la alfabetización en medios digitales (Tyner, 2008).

3. Implementación de estrategias para el desarrollo de la educación mediática

3.1. Internacionalización de la experiencia: department of european languages & cultures. Lancaster University (lu)

En el marco del programa europeo Erasmus cuyos objetivos son permitir que el alumnado pueda beneficiarse de los conocimientos y experiencias de profesores provenientes de instituciones universitarias de otros países europeos, fomentar el intercambio de competencias y ampliar la variedad y calidad de los contenidos curriculares, pasamos a describir el proyecto que hemos implementado dos profesoras de la Universidad de Cantabria (España) en las aulas universitarias de la Universidad de Lancaster (Reino Unido).

Fruto de este convenio surge la posibilidad e interés por llevar la experiencia de la escritura académica a estudiantes universitarios que cursan

sus estudios en los que el español se aprende como una segunda lengua contextualizada en la cultura europea. Concretamente, en los niveles de Second Year Spanish Writing and Reading Skills (Intensive), and SPAN 201: Second Year Spanish Writing and Reading Skills (Advanced), dentro del Grado en Spanish Studies, con diferentes combinaciones, por ejemplo, español y francés, español e historia, en los que se exige un alto nivel las competencias lingüísticas y un conocimiento profundo de las cultura y sociedad europea en un contexto global.

El propósito general del programa de intercambio docente es motivar e introducir a estudiantes internacionales en el proceso de lectura y escritura académicas en español, desde una perspectiva real y actual en la que se mueven docentes y universitarios del contexto educativo europeo.

Los contactos previos mantenidos con la docente responsable, y con sus estudiantes de nivel avanzado de español (Second Year Spanish Writing and Reading Skills (Advanced), de la Universidad de Lancaster, nos sirvieron para adaptar la experiencia educativa, al contexto universitario de UK. Como resultado de estos encuentros pedagógicos, recogemos de forma sintética nuestra propuesta:

- Conocer los intereses y experiencias de los estudiantes sobre lectura y escritura académicas.
- Planificar actividades de elaboración textual motivadoras adaptadas a su currículum con apoyo de nuevas tecnologías.
- Explicitar de forma practica el procedimiento de planificación, textualización y revisión textual en pequeños grupos de trabajo colaborativo.
- Realizar una evaluación formativa del proceso y del producto multimodal editado en formato digital.
- Hacer un uso reflexivo y crítico ante los medios a través del empleo de herramientas digitales y tecnológicas y fuentes de información variada, que favorezcan el desarrollo de la competencia mediática entre el

alumnado universitario.

3.2. Diseño: taller de lectura y escritura académicas

Describiremos de forma breve la experiencia educativa desarrollada en la Universidad de Lancaster tomando como referencia la asignatura transversal de la Universidad de Cantabria presentada en el Congreso Internacional de Educación Mediática, celebrado en Segovia (Izquierdo y Fernández, 2011), la cual se ha intentado innovar con la utilización de recursos cloud computing.

Hemos mantenido como elementos clave del proceso educativo, el carácter eminentemente práctico de las sesiones presenciales de trabajo de los estudiantes, y un apoyo docente continuado.

La integración de elementos multimedia se realiza de forma paulatina con la incorporación de recursos para fomentar la participación interactiva de los participantes del taller de lectura y escritura académicas, más allá del espacio físico y contextual del aula. Para ello se ha optado por la creación de una web <https://sites.google.com/site/tallerdeescrituraeducacion/>, para el taller. Las cinco imágenes que se presentan seguidamente, están sacadas de esta web.

85

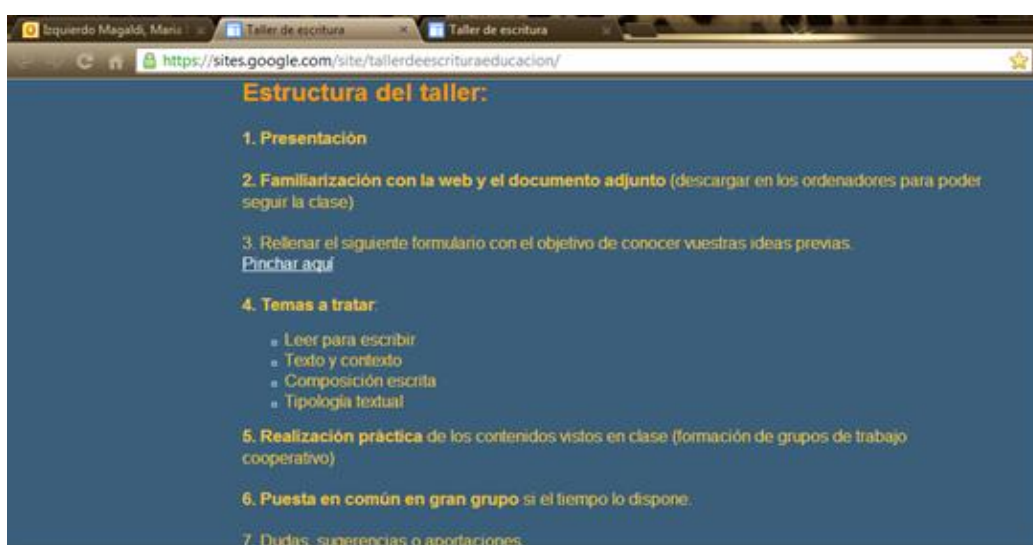


Imagen 1: Recursos cloud computing. Página web del taller de lectura y escritura académicas

En esta página se recoge información completa sobre tareas, temas, enlaces..., cuyo manejo facilita la participación de los estudiantes a través de sus entradas. Es una puerta abierta que les introduce en la progresiva comprensión, interpretación y expresión de textos multimodales, inmersos en el diálogo educativo con las docentes y los compañeros. Concretamente se ponen a disposición de los estudiantes, herramientas motivadoras como Google docs y Glogster, facilitando la transformación de los significados que manejan y su comunicación a una audiencia específica.

3.3. Implementación: taller de lectura y escritura académicas

Negociamos la puesta en práctica del taller de lectura y escritura académicas, para una sesión de dos horas de duración, para cada uno de los grupos, tres de ellos de nivel avanzado de español y dos de nivel intermedio. A pesar del reducido tiempo para realizar el taller de escritura, pensamos que era importante introducir de forma básica el proceso de elaboración textual y reflexionar sobre él. De este modo, se facilita la generalización de los pasos a seguir en la composición escrita por parte de los estudiantes, y se genera la necesidad de planificar y mejorar la producción escrita, que esperamos ampliar con este tipo de talleres en el futuro. Los pasos seguidos, los podemos reducir a cuatro, y los iremos explicando a continuación:

Presentación y motivación

El comienzo del taller se trabaja directamente con la web para mostrar explícitamente el procedimiento y la organización de la actividad educativa. Se introduce una dinámica básica de trabajo alrededor del sentido de la planificación relacionada con la composición escrita. Con todos los participantes se realiza un intercambio de ideas sobre sus conocimientos al respecto y sus experiencias con diferentes tipos de textos. A través de un pequeño cuestionario pueden apuntar sus opiniones y para que se pueda registrar la información para futuras experiencias. Mostramos la imagen de las cuestiones planteadas.

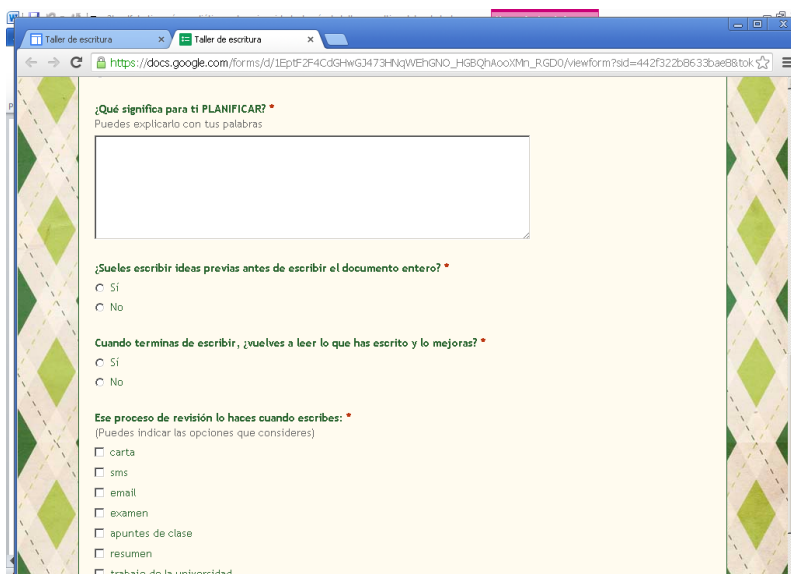


Imagen 2: Cuestionario de conocimientos previos y experiencia de los estudiantes en la web del taller

- Exposición teórica de las dimensiones del proceso (contextuales y lingüísticas)

En este apartado de la página web nos centramos en la importancia de los procesos cognitivos y metacognitivos conscientes, propios de los procesos de elaboración textual, tanto en su dimensión dialógica como escrita. En ambas dimensiones se trata de implicar a los estudiantes interaccionando con ellos de forma real y virtual mediados por el recurso on line ofrecido.

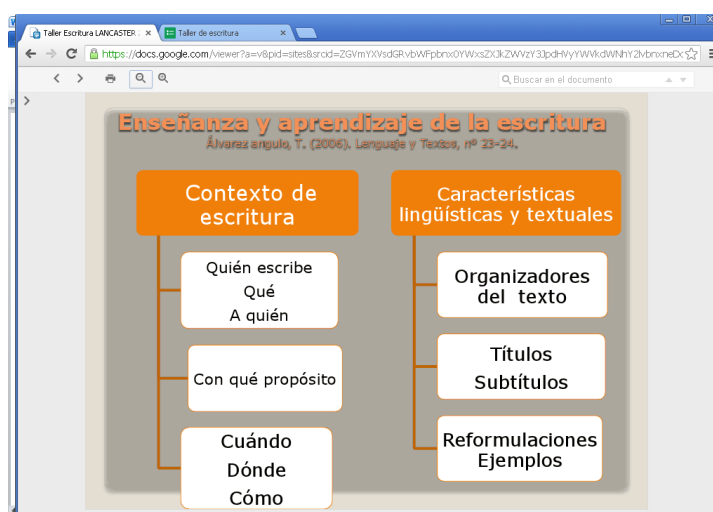


Imagen 3: Introducción teórica a los procesos sociocognitivos de composición escrita

- Planificación práctica en grupo y textualización multimodal.

En pequeños grupos de trabajo, se les ofrece un texto humorístico en forma de historieta, en el que se encuentran de forma implícita una temática sobre valores que facilita la comunicación e intercambio de ideas entre los participantes. A partir de la lectura e interpretación del texto, los estudiantes intentan planificar de forma esquemática, la transformación del mismo. El rol docente en este momento es de guía, siguiendo de cerca su evolución para comprobar que han entendido el procedimiento y solventar posibles dudas. Ofrece sugerencias y alternativas que los estudiantes analizan para incorporarlas o no a su proceso de elaboración textual.

Entre las herramientas que tienen a su disposición para planificar y generar su texto de forma conjunta, como hemos comentado, están Google docs y Glogster. La primera les permite planificar y elaborar su texto conjuntamente, y la segunda crear un formato multimodal para su texto, pensado para una audiencia (sus compañeros). A continuación, la imagen de los enlaces en la web.

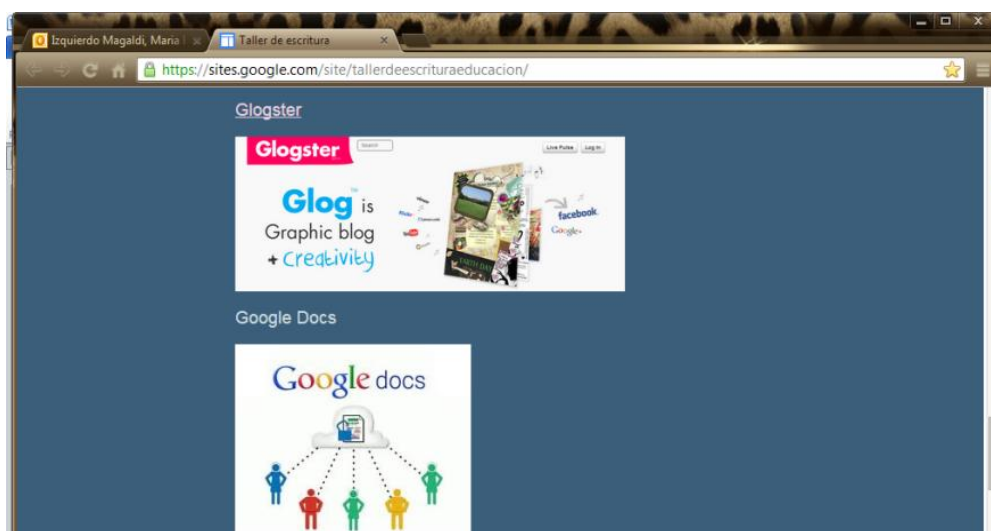


Imagen 4: Herramientas para compartir y construir significados conjuntamente dentro de la web del taller

- Revisión inicial y mejora del producto

Además de los comentarios y reflexiones intercambiadas entre docentes y estudiantes durante la textualización, que sirven para mejorar los borradores del texto, la transformación y edición multimodal del texto se realiza en formato Glogster. En grupo eligen las imágenes, audio y otros elementos que apoyen el significado de su texto. Dada la limitación temporal de la sesión, se opta además por una revisión global posterior al taller, en la que los docentes finalmente devolverán el feed back de los textos construidos conjuntamente.

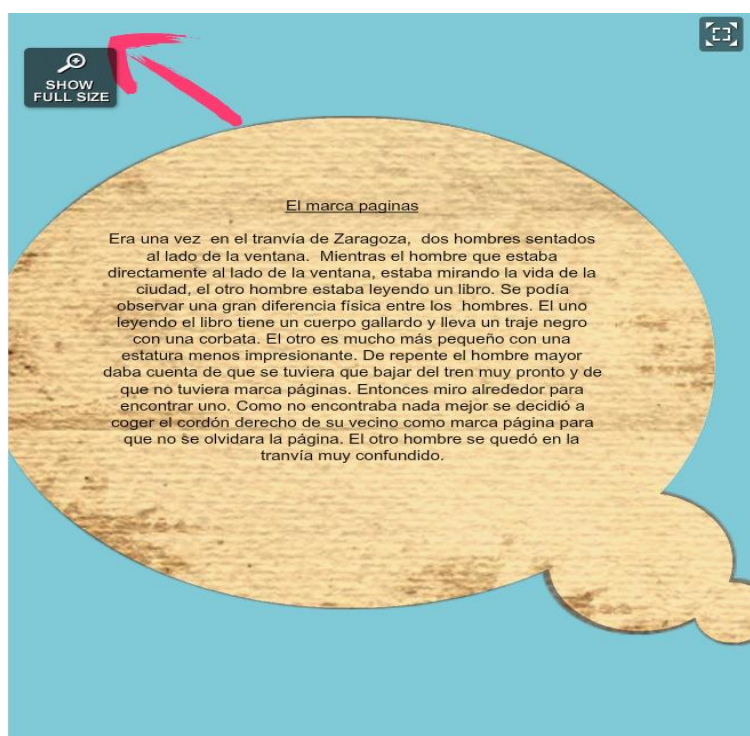


Imagen 5: Resultado del empleo de la herramienta Glogster por el alumnado

4. Conclusiones

Las implicaciones sociales y educativas de los nuevos entornos comunicativos de hoy en día suscita la necesidad de responder pedagógica y metodológicamente con la incorporación de nuevos formatos de entendimiento de las tecnologías, el tratamiento de la información y el análisis crítico de los medios.

Hemos partido de consideraciones teóricas en las que leer, escribir o interpretar otros códigos comunicativos son habilidades letradas que se extienden más allá del aprendizaje individual. Como miembros de una comunidad de práctica, compartimos usos, reglas y metas, en las que el lenguaje oral y escrito cobran un sentido determinado, el del contexto social y educativo en el que se generan y transforman de forma dinámica. Docentes y estudiantes en interacción, nos adaptamos progresivamente a técnicas y recursos que complementan el proceso activo de composición escrita académica, básico en la formación de los graduados a nivel internacional. Somos parte de la sociedad digitalizada e interconectada en la que vivimos, y en la que el alumnado debe prepararse para ser críticos, respetuosos y responsables con los mismos, asumiendo nuevos roles como lectores críticos, productores y distribuidores de conocimiento.

En la experiencia presentada, se ha reflejado el diseño e implementación del trabajo colaborativo sustentado en la escritura académica a través de la incorporación de nuevas herramientas en red que permiten al alumnado adquirir competencias lingüísticas y digitales necesarias en la sociedad de la información y la comunicación. Los resultados favorables de la evaluación de la calidad docente del área de lingüística, por parte de los estudiantes internacionales, coinciden con su participación en el taller multimodal de lectura y escritura académicas, y con los comentarios explícitos de los participantes a su profesora responsable. Esperamos ampliar la experiencia y registrar el punto de vista de los alumnos y alumnas de la Universidad de Lancaster en el futuro.

Finalmente, consideramos que la integración de la competencia mediática como un elemento vertebrador del sistema educativo universitario en la que comprender, analizar y crear mensajes en y para los medios se convierte en un componente más del proceso de aprender a escribir. La alfabetización mediática entendida como un proceso en el que se suma la competencia lingüística y la digital, se convierte en una puerta abierta para

incorporar en las aulas universitarias procesos de alfabetización académica y digital, revirtiendo así en prácticas atractivas y reales adaptadas a los nuevos retos educativos del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, J. I. et al (Invs.) (2011) *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones/Grupo de Investigación Ágora, Universidad de Huelva
- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (2001). Tema monográfico: Culturas, desarrollo humano y escuela. *Cultura y Educación*, 13(1), 1-144.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2006). Didáctica de la escritura en la formación del profesorado. *Lenguaje y textos*, 23-24, 47-63.
- APARICI, R. (2009). La Educación 2.0. En R. Aparici, J. Fernández Baena, A. García Matilla & S. Osuna. *La imagen. Representación y Análisis de la realidad*. Barcelona: Gedisa
- APARICI, R., CAMPUZANO, A., FERRÉS, J. y GARCÍA, A. (2010). La educación mediática en la escuela 2.0. *UNED*, 7-8. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/w3/web_20/informes/educacion_mediatica_e_20_julio20010.pdf.
- BARTON, D. y LEE, C. (2013). *Language online: investigating digital texts and practices*. London: Routledge.
- BEREITER Y SCARDAMALIA (1989). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAMPS, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, 32, 139-145
- CAMPS, A. y URIBE, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En La-Muralla (Ed.), *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Vol.(1), 27-56.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

- CASSANY, D. (2007). *Afilarse el lapicero*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Barcelona. Anagrama.
- COLL, C. y MARTÍN E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizaje básicos, competencias y estándares. *PRELAC*, 3, 6-27. Recuperado de <http://www.academia.edu>.
- FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- FERRÉS, J. et al. (2011) *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid, Ministerio de Educación.
- GEE, J. P. (1991). What is literacy? (pp.3-13). En C. Mitchell & K. Weiler (Eds.), *Re-writing literacy. Culture and the discourse of the other*. Toronto: OISE Press.
- GÓMEZ, N., FAIRLESS, E., JOHNSON, P. A. y SAUER, C. (2012). A Literary/Creative Blog as a Active Tool to Teach Literature. Athens: ATINER'S Conference Paper Series, No: LIT2012-0287. Recuperado de: <http://www.atiner.gr/papers/LIT2012-0287.pdf>.
- GUTIÉRREZ, A. y TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. DOI: 10.3916/C38-2012-02-03.
- IZQUIERDO, B. y FERNÁNDEZ, E. (2011). Textos multimodales. Experiencia en competencias transversales de Grado en el Taller de Lectura y Escritura Académicas. Recuperado de www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%20DOS.htm.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. Una cultura de la convergencia*. Barcelona, Paidós.
- LACASA, P. y GIPI. (2006). *Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeñas escritoras*. Madrid: Visor-Antonio Machado
- LACASA, P., GARCÍA, M.R. y HERRERO, D. (2011). Aprender en mundos digitales. *Revista Infancias Imágenes*, 10 (1), 74-83.

- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (Boletín Oficial del Estado número 89 de 13 abril 2007).
- MERCER, N. (2001). *Words and Minds*. London: Routledge.
- MERCER, N. y HODGKINSON, S. (ed.) (2008). *Exploring talk in school*. London: Sage
- MEDRANO, M.C. (2008). Televisión y educación: del entretenimiento al aprendizaje. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 20, 205-224
- MILIAN, M. y CAMPS, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens
- OLSON, D. R. y TORRANCE, N. (eds.). (1991). *Literacy and oraly*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRENSKY, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Madrid: Institución educativa SEK.
- ROGOFF, B. (1998). Cognition as a collaborative process. (pp. 679-744). In D. Kukn y R. S. Siegler (eds.). *Cognition, perception and language*. Vol. (2). New York: Wiley.
- SATCHWELL, C., BARTON, D. y HAMILTON, M. (2013). Crossing boundaries: digital and non-digital literacy practices in formal and informal contexts in further and higher education. In R. Goodfellow, & M. Lea (eds.), *Literacy in the Digital University*. London: Routledge.
- TIANA, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- TOLCHISKY, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian, y A. Camps (ED), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- TUSÓN, A. y VERA, M. (2008). Análisis del discurso y educación lingüística. *Textos*

de *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 49, 9-13.

TYNER, K. (2008). Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios. *Comunicar*, 30, 79-85.

Cómo citar este artículo:

Gil Pérez, A. y Berlanga Fernández, I. (2013). La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales de lectura y escritura académicas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(1), 76-94.

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



La competencia mediática en personas mayores
Media competence in the elderly

95

Fecha de recepción: 21/07/2013
Fecha de revisión: 01/06/2013
Fecha de aceptación: 01/06/2013

La competencia mediática en personas mayores
Media competence in the elderly

Isidro Marín Gutiérrez¹, Ramón Tirado Morueta² & Ángel Hernando Gómez³

Resumen:

Este artículo ha sido realizado gracias al proyecto I+D+i titulado "La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital" (I+D: EDU 2010-21395-C03) financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de España. En ella analizamos el pretest que evaluaba la competencia mediática de personas mayores de 60 años de La Rioja y de Huelva. Los resultados arrojados fueron tenidos en cuenta para el proceso de encuestación que se está realizando actualmente en 10 provincias españolas con una muestra de 615 personas mayores de 60 años. En este artículo estudiaremos el estado de la cuestión en torno a las competencias mediáticas de las personas mayores de 60 años.

Palabras claves: abuelos; competencia comunicativa; tecnología de la información y comunicación y red de información.

Abstract:

This article was made possible by the R&D&i project entitled "Competence in audiovisual communication in a digital environment" (I+D: EDU 2010-21395-C03) funded by the Ministry of Science and Technology, Government of Spain. Here we analyze the pretest that evaluates media competence in citizens aged 60 and over, from La Rioja and Huelva. The results obtained were taken into account for the survey process that is currently being conducted in 10 Spanish provinces with a sample of 615 people over 60 years. This article will look at the current status regarding media literacy of people over 60.

Keywords: grandparents; communicative competence; information technology and communication and information network.

¹ Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). imarin1@utpl.edu.ec

² Universidad de Huelva. rtirado@uhu.es

³ Universidad de Huelva. angel.hernando@dpsi.uhu.es

1. Introducción

Actualmente se comenta bastante en los medios de comunicación sobre la llamada "brecha digital". Este concepto hace referencia a la diferencia socioeconómica entre grupos sociales desiguales que tienen acceso a Internet y aquellos grupos que no lo tienen por cuestiones varias. Estas diferencias también se describen en las divergencias sobre las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); como por ejemplo en la utilización de ordenadores, teléfonos móviles de última generación con acceso a Internet de banda ancha, Reproductores de MP4, navegadores GPS u otros dispositivos digitales. Esta brecha digital se basa en diferencias anteriores a este acceso a las nuevas tecnologías. Los términos competencia comunicativa, Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), red de información o "brecha digital" va a ser claves para nuestra investigación ya que nos van a indicar las diferencias entre distintos grupos sociales según sea su capacidad para utilizar las TIs de una forma correcta. Van a existir una serie de factores que nos darán esta diferenciación, como puede ser los niveles de alfabetización, carencias de dispositivos, la edad (por eso hemos incluido el término familiar de "abuelos") o problemas de accesibilidad a la tecnología. Muy asociado al término "brecha digital" pero de forma inversa nos encontraremos la expresión "inclusión digital".

Con la "brecha digital" los investigadores sociales establecemos una separación entre regiones e individuos que carecen de los conocimientos técnicos y de las herramientas para el desarrollo de esta nueva sociedad de la información y la comunicación. Como apuntaba el sociólogo Manuel Castells, "una vez que toda la información está en la Red, una vez que el conocimiento está en la Red, el conocimiento codificado, pero no el conocimiento que se necesita para lo que se quiere hacer, de lo que se trata es de saber dónde está la información, cómo buscarla, cómo procesarla, cómo transformarla en conocimiento específico para lo que se quiere hacer. Esa capacidad de aprender a aprender, esa capacidad de saber qué hacer con lo que se

aprende, esa capacidad es socialmente desigual y está ligada al origen social, al origen familiar al nivel cultural y al nivel educativo" (Castells, 2005: 212).

La nueva sociedad de la información y de la comunicación necesita nuevas formas de alfabetización digital de toda la sociedad. La utilización y el acceso a la firma digital, el acceso a chats, a foros digitales o a los correos electrónicos son elementos muy importantes para el desarrollo de competencias comunicativas de los ciudadanos (Gros y Contreras, 2006).

Las competencias comunicativas audiovisuales están siendo actualmente estudiadas desde un ámbito académico. Si bien en los medios de comunicación existen constantes alusiones son escasos los artículos y libros que estudian hasta qué punto ciertos grupos sociales se encuentran en esta inclusión digital y cuál es realmente la "brecha digital". Así podríamos descubrir y medir las competencias comunicativas, la red de información o la utilización de las TIC por parte de una sociedad determinada. Revelaremos que la "brecha digital" además de estar relacionada con diferencias socioeconómicas también lo está, y mucho, con la edad, especialmente en grupos de edad más alejadas de las generaciones digitales como son las personas mayores de 60 años. Tampoco se han analizado cómo puede afectar a nuestros abuelos esta "brecha digital" en su cotidianidad del día a día.

El propósito de esta investigación es llegar a poder evaluar sobre competencias comunicativas y mediáticas a las personas mayores para que en futuras investigaciones podamos analizar su nivel de competencias y se puedan elaborar medidas encaminadas a solventar los problemas en este grupo social en concreto.

1.1. ¿Cuál es el concepto de alfabetización mediática?

La alfabetización mediática la define la Comisión Europea (2009) como la capacidad de consultar, comprender apreciar con sentido crítico y crear

contenido en los medios de comunicación. Esto es necesario para que se desarrolle una ciudadanía plena y activa. En donde cada persona tenga posibilidades de voz y de voto en decisiones que le atañen. Ofrece a las personas la posibilidad de desarrollarse según sus gustos, formación o ideología sin limitaciones espacio-temporales en la inmensidad de medios de comunicación ligados a la tecnología digital (televisión, cine, Internet, telefonía móvil, radio...).

El término "alfabetización mediática" se ha designado para sugerir una postura de crítica en la evaluación de las noticias que obtenemos de los medios de comunicación de masas. Este concepto da importancia a la recuperación y gestión de la información por parte de los individuos. Paul Gilster lo define como "la capacidad para comprender y utilizar las fuentes de información cuando se presentan a través del ordenador" (Gilster, 1997). Gilster especifica que "la alfabetización digital tiene que ver con el dominio de las ideas, no de las teclas" (Bawden, 2002). Es el conocimiento y la comprensión de lo que uno ve en la pantalla del ordenador, de su teléfono móvil o cuando utiliza un medio en la Red. Uno necesita tener conocimientos de lenguaje audiovisual que se han encontrado presentes anteriormente tanto en radio como en televisión. Gilster afirma: "No sólo debes adquirir la habilidad de encontrar las cosas, sino que además tienes que adquirir la habilidad para utilizar estas cosas en tu vida..." (Bawden, 2002: 395). La persona gracias a esta alfabetización mediática y gracias a Internet va a poder acceder a gran cantidad de información que va a tener que filtrarla según sus intereses pero además va a poder comunicarse, crear y difundir sus propios conocimientos. Gilster (1997) ve en la alfabetización digital el concepto puro de alfabetización que incluía tanto la lectura como la escritura.

1.2. ¿Cuáles son los enfoques para una alfabetización mediática?

En los últimos diez años, se han estado desarrollando trabajos que describían y conceptualizaban las habilidades que deberían de tener las personas que

estaban conectadas en entornos digitales (Cothey, 2002; Hargittai, 2002a, 2002b; Wang, Hawk y YtenopiR, 2000; Zins, 2000).

Pero estos estudios suelen ser muy localizados, centrados en unas competencias muy determinadas y se encuentran limitados principalmente en la búsqueda de información (Marchionini, 1989; Zins, 2000), por lo que no se desarrolla en estudios globales de alfabetización mediática.

Eshet-Alkalai (2004) y también él mismo y su colaborador Ami Chai (2004) han diseñado un nuevo marco conceptual para la alfabetización digital que intenta ser una propuesta práctica. Esta propuesta se dispone de cinco tipos de habilidades de alfabetización, que vislumbra los tipos más importantes de competencias que los individuos utilizan para trabajar de forma eficaz en entornos digitales: a) la alfabetización foto-visual, b) alfabetización de la reproducción, c) la alfabetización informacional, d) la alfabetización hipermedia, y e) la alfabetización socio-emocional.

1.3. La evaluación de las competencias mediáticas.

Está existiendo un acuerdo internacional sobre la necesidad de evaluar las competencias mediáticas y conseguir procesos de alfabetización mediática. Organismos internacionales tales como la Comisión de las Comunidades Europeas (2006), la Comisión Europea (2009) o la ONU (2010) están apoyando un desarrollo mundial, coherente y sostenible en educación mediática.

Se han diseñado instrumentos que están consensuados, como por ejemplo el "kit de Educación en Medios" y el "Currículo de formación del educador en medios y alfabetización comunicativa" de la UNESCO, la Carta Europea para la Alfabetización Mediática y el apoyo de la Alianza de las Civilizaciones en la Educación en Medios, mediante congresos y publicaciones. La Declaración de Grunwald (en 1982), la Proclamación de Alejandría acerca de la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por Vida (en 2005), así como la Agenda de París para la Educación en Medios (en 2007) nos indican líneas estratégicas y futuras investigaciones sobre este tema

(Frau-Meigs y Torrent, 2009: 10).

España no es ajena a estos cambios mundiales, durante los últimos años se han producido cambios en este sentido. Juan Ferrés (2006) junto a un equipo de expertos elaboraron un documento titulado "Competencias en comunicación audiovisual", con una sistemática aproximación al concepto y las dimensiones de "competencia comunicativa", definida como la "capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales, y para expresar con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla" (Ferrés, 2006: 10).

1.4. Los programas universitarios de Aula de Mayores

Desde la década de los años 60 del siglo pasado en los Estados Unidos y posteriormente en la década de los años 70 del siglo pasado en el contexto europeo se han ido creando programas para personas mayores (Orte, 2006). Estas políticas y programas orientados a la población mayor no llegaron a España hasta la década de los años 90 del siglo pasado en donde se crearon programas universitarios para mayores. Uno de estos proyectos fue el de la Universidad de Alicante, llamado Proyecto AEPUMA (2007), en donde se ofrecían cursos para personas mayores de 50 años. Los contenidos de cada universidad para este alumnado especial son diferentes. Dichos planes de estudios tienen una validez académica oficial pero sin eficacia profesional puesto que no son títulos oficiales (Lorenzo, 2008).

Los beneficios que tienen estas personas mayores son, según Arnay (2006), la consecución de más recursos cognitivos, sociales y afectivos para el desarrollo personal, afrontar nuevos retos, tener una actitud reflexiva y crítica de la sociedad en donde se encuentran. Estas personas mayores, nuestros abuelos, solicitan estos cursos, que les puedan ofrecer una formación profunda

y amplia, que les entusiasme y les motive, para tener mayores relaciones sociales y también para que reivindicquen su status vital.

Estos programas universitarios de Aulas de Mayores suponen un reto para las universidades españolas ya que este colectivo está aportando beneficios a la comunidad universitaria. Es necesario que se les garantice una buena formación científica pero no hay que olvidar la formación humana. Además deben desarrollar distintas competencias y habilidades individuales para su desarrollo. Para tal fin, las propuestas y prácticas de cada currículum de estas personas deben tener en cuenta la contextualización, sus necesidades, demandas y posibilidades de mejorar este colectivo (Ricoy, 2004).

Esta nueva sociedad del conocimiento obliga a las universidades, según Vázquez y Pérez (2006), a acercar a las personas mayores a las TIC. Varias investigaciones apuntan a las ventajas de su utilización en la educación de personas mayores (Barrio, Barrio y Quintanilla, 2007; Cano y Expósito, 2006; De arriba, 2008). Pero no se trata de formarlos en el manejo de las herramientas sino en las utilidades para su vida diaria, como pedir una cita médica, realizar gestiones bancarias, localizar a un antiguo familiar o llamar a un amigo. En otras palabras, es necesario formarlos en competencias mediáticas para su desarrollo personal y social.

Lo importante es que las personas mayores tengan la oportunidad de interpretar y analizar, desde su criterio, las imágenes y los mensajes audiovisuales. Les tenemos que ceder expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo (Ferrés, 2006). Las personas mayores han de ser capaces de realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales que ven y escuchan. Que sean capaces de interactuar con ellos de forma eficaz (Ferrés, 2007).

2. Objetivos

El objetivo de este artículo es el proceso de pilotaje de un instrumento para la

evaluación de las competencias mediáticas en personas mayores de 60 años que participan en los cursos de para personas mayores de la Universidad y compararlos con personas que no acuden a las Aulas de Mayores de las universidades españolas. Esta investigación está enmarcada en el estudio financiado en la Convocatoria I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación con clave: EDU2010-21395-C03-03. Y para ello se toma como punto de referencia el documento-base mencionado anteriormente en el que se van a recoger las siguientes dimensiones (Ferrés y Aguaded, 2011):

- Estética: Esta dimensión va a evaluar la capacidad de analizar y valorar los diferentes mensajes audiovisuales que tienen los encuestados, desde el punto de vista de la innovación formal, la temática y las relaciones que establecen con otras formas de manifestación mediática y artística.
- Lenguaje: El lenguaje comprende el conocimiento de los códigos que consiguen el lenguaje audiovisual así como también la capacidad de utilizarlos para comunicarse. También se refiere a la capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva de la significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros (Ferrés, 2006).
- Ideología y valores: Permite la capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales que son portadoras de ideologías y valores. También se refiere al análisis crítico de los citados mensajes (Ferrés, 2006).
- Recepción y audiencia: Aquí se analizan los conocimientos de los encuestados sobre el proceso de recepción de los mensajes audiovisuales. Sobre sus conocimientos sobre cómo se miden las audiencias.
- Tecnología: Esta dimensión hace referencia a los conocimientos de los encuestados sobre el manejo de las herramientas tecnológicas sencillas que se encuentran en la comunicación audiovisual.
- Producción y programación: En esta última dimensión se evalúa el grado de conocimiento sobre las rutinas productivas y sobre la organización y funcionamiento de las unidades emisoras de mensajes audiovisuales.

3. Metodología de la prueba piloto

Se elaboró el cuestionario inicial revisando los objetivos de la investigación y con las Recomendaciones de la Comisión Europea del 20 de agosto del 2009 "sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente". Posteriormente se comenzó a revisar otras investigaciones que estuvieran basadas en la construcción de instrumentos de medida de la competencia mediática en la ciudadanía.

Tras la revisión de otras encuestas se realizó una matriz en donde se asociaban una serie de indicadores en cada una de las competencias que comprendía el listado de referencia sobre la base de seis dimensiones que vamos a analizar: lenguaje, tecnología, recepción-interacción, producción, ideología y valores y, finalmente, estética.

Se revisaron otros instrumentos que tuvieran los mismos objetivos que el nuestro y se desarrolló la triangulación de juicios en cuanto a la asignación de ítems e indicadores, sobre cada una de nuestras competencias.

Se creó el primer cuestionario provisional que fue sometido a una prueba piloto sobre una muestra de personas mayores de 60 años en el entorno de la Universidad de La Rioja. Sobre la base de este primer cuestionario se creó un segundo cuestionario sobre una muestra de personas mayores de 60 años en el Aula de Mayores de la Universidad de Huelva. Tras esta última comprobación el cuestionario está listo para poder aplicarse a una muestra representativa para analizar las competencias mediáticas de las personas mayores.

Actualmente se está realizando el proceso de encuestación hasta el 31 de marzo del 2013 en diez provincias españolas (La Rioja, Córdoba, Murcia, Málaga, Lugo, Sevilla, Granada, Valencia, Cantabria y Huelva) tanto en grupos del Aula de la Experiencia como en grupos fuera de la universidad. La muestra seleccionada es de 615 sujetos alcanzando la cifra a 18 de marzo del 2013 los 609 cuestionarios totales.

A continuación mostraremos un análisis breve de los resultados de la segunda prueba piloto que sirvió de referencias para la construcción del instrumento final que se está aplicado en estos momentos. Los resultados en profundidad de la primera prueba piloto se publicaron en la revista *Icono14* (Tirado Morueta, Hernando Gómez, García Ruiz, Santibáñez Velilla y Marín Gutiérrez, 2012).

4. SUJETOS Y PRIMEROS RESULTADOS

En la primera prueba piloto realizada en la muestra de La Rioja con personas mayores de 60 años se seleccionó una muestra atendiendo a las siguientes variables: género, nivel de estudios finalizados con los siguientes resultados:

- a) En cuanto al género, la muestra de La Rioja tiene 10 mujeres y 7 hombres.
- b) En cuanto al nivel de estudios la muestra está formada por: 6 cuestionarios realizados por encuestados con estudios primarios, 6 cuestionarios realizados por encuestados con estudios secundarios y 5 cuestionarios realizados por encuestados con estudios universitarios.
- c) Todos los entrevistados están jubilados y los ingresos oscilan ente 600 euros y 2.400 euros.
- d) Todos los participantes conviven en sus hogares con familiares.
- e) Ninguno de los encuestados con estudios primarios han recibido formación en comunicación audiovisual.
- f) Entre los entrevistados con estudios secundarios la mayoría afirma haber asistido a talleres, conferencias o cursos y formación especializada.
- g) En cuanto se refiere a los encuestados con estudios universitarios, tres de ellos responden haber asistido a talleres, conferencias o cursos y formación especializada y el resto confiesa no haber recibido formación en comunicación audiovisual.

En la segunda prueba piloto realizada en la muestra de Huelva con personas mayores de 58 años se seleccionó una muestra atendiendo a las siguientes variables: género, nivel de estudios finalizados con los siguientes

resultados:

- a) En cuanto al género, la muestra de Huelva tiene 15 mujeres y 6 hombres.
- b) En cuanto al nivel de estudios la muestra está formada por: 3 cuestionarios realizados por encuestados sin estudios, 13 cuestionarios realizados por encuestados con estudios primarios, 5 cuestionarios realizados por encuestado con estudios secundarios y 1 cuestionarios realizados por entrevistados con estudios universitarios.
- c) En cuanto a su situación profesional 14 están jubilados, 3 son empresarios, 2 trabajan en empresas privadas y 2 son empleados públicos. Se eliminó la pregunta sobre el nivel de ingresos.
- d) En la muestra de Huelva 6 personas viven solas, 10 viven solo con su pareja y 6 viven con más de dos personas.
- e) Ninguno de los encuestados sin estudios han recibido formación en comunicación audiovisual. Y de los que tienen estudios primarios 5 no han recibido formación y 8 sí han recibido alguna formación audiovisual.
- f) En cuanto se refiere a los encuestados con estudios universitarios, el único de ellos responde haber asistido a talleres, conferencias o cursos y formación especializada.

5. Conclusiones

Como resultado de los dos estudios pilotos presentados se construyó finalmente una versión definitiva para el estudio tomando en cuenta las siguientes consideraciones generales:

1. El nivel de alfabetización mediática de los mayores es considerablemente bajo si se tienen en cuenta el listado de competencias de partida. Principalmente en la muestra de Huelva.
2. No obstante, ello debe interpretarse en el contexto de una concepción crítica de la competencia. En otras palabras, el listado de competencias propuesto responde a un enfoque ingenuo, por lo que sería conveniente realizar estudios que permitan identificar referentes atendiendo a las

identidades de los colectivos a evaluar.

3. Existen competencias, que debido al escaso o nulo nivel de respuesta sobre el indicador se han suprimido de la versión definitiva. Principalmente el bajo nivel de respuesta se ha dado en la muestra de La Rioja, ya que, si comprobamos el número de preguntas en la Tabla 1, el cuestionario de La Rioja contaba con 36 preguntas sobre competencias. Cuya duración era aproximadamente de una hora. Mientras que el cuestionario de Huelva tenía 22 preguntas. Y tenía una duración de media hora.

4. En consecuencia, el número de ítems sobre las dimensiones se disminuye de 36 a 22, tratando de esta forma que su cumplimentación sea más fácil y rápida, atendiendo a las sugerencias de las personas que lo cumplimentaron, tanto en La Rioja como en Huelva. La sensación de cansancio, y más en este tipo de personas, puede tener efectos que desvíen la fiabilidad de las respuestas.

5. Se ha tratado de evitar en el segundo borrador de cuestionario los ítems de doble entrada (matrices) para facilitar la respuesta.

6. El número de ítems, tras el segundo recorte en el cuestionario de Huelva ha dejado de ser numeroso y responde a las exigencias de la investigación que trata de averiguar el nivel de competencia mediática atendiendo a las seis dimensiones presentadas en la Tabla 1.

	Cuestionario pasado en La Rioja	Cuestionario pasado en Huelva
Nº de ítems de la dimensión Lenguaje	7	3
Nº de ítems de la dimensión Tecnología	4	3
Nº de ítems de la dimensión Producción	9	3
Nº de ítems de la dimensión Recepción/Interacción	4	4

Nº de ítems de la dimensión Ideología/Valores	7	4
Mº de ítems de la dimensión Estética	5	5
Total de ítems por dimensiones	36	22

Tabla 1: Número de preguntas por dimensiones en cada uno de los cuestionarios

Fuente: Elaboración propia

Referencias bibliográficas

- AEPUMA (2007). *Los programas universitarios para mayores en España: Análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/bru-programas-01.pdf>.
- ARNAY, J. (2006). Las necesidades socioeducativas de las personas mayores en la sociedad actual. (pp. 135-173). En C. Corte (coord.). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Editorial Dykinson.
- BARRIO, J.L., BARRIO, M.L. y QUINTANILLA, M. (2007). Tecnología y educación de adultos. Cambio metodológico en las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 18 (1), 113-132.
- BAWDEN, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, 361-408.
- CANO, P. y EXPÓSITO, R. (2006). Una propuesta para el uso de nuevas tecnologías como herramientas docentes en los programas universitarios para personas mayores. (pp. 315-323). En M. C. Palmero (coord.). *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodológicas e innovaciones*. Burgos: Universidad de Burgos.
- CASTELLS, M. (2005). Internet y la sociedad red. (pp. 203-228). En D. de Moraes (Coord.). *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y*

- poder. Barcelona: Icaria editorial.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006). Comunicación de la Comisión Europea: La nueva generación de programas comunitarios de educación y formación después de 2006. Recuperado de <http://www.sifemurcia-europa.com/servlet/sife.GestionDocs?METHOD=VISTAGESTIONDOCS>.
- COMISIÓN EUROPEA (2009). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels, Bruselas. Recuperado de http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf.
- COTHEY, V. (2002). A longitudinal study of world wide web users' information-searching behavior. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(2), 67-78.
- DE ARRIBA, J.A. (2008). Aprendiendo a resolver casos reales mediante la utilización de herramientas informáticas de aprendizaje y colaboración. Estudio experimental en un contexto de formación universitario. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5(2), 36-49. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/arriba.html>
- ESHET-ALKALAI, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- ESHET-ALKALAI, Y. y AMI CHAI-HAMBURGER (2004). Experiments with digital literacy. *Cyber Psychology*, 7(4), 425-434.
- FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- FERRÉS, J. y AGUADED, J. I. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia en la ciudadanía en España*. ITE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- FERRÉS, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17.

Recuperado

de

http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2_Es.pdf

FRAU-MEIGS, D. y TORRENT, J. (2009). Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global. *Comunicar*, 32, 10-14.

GÁZQUEZ, J.J. y PÉREZ, M.C. (2006). El reto de la disponibilidad, formación y uso de las nuevas tecnologías en los mayores universitarios. (pp. 325-331). En M.C. Palmero (coord.). *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodológicas e innovaciones*. Burgos: Universidad de Burgos.

GILSTER, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing.

GROS, B. y CONTRERAS, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125.

HARGITAI, E. (2002a). Beyond logs and surveys: Indepth measures of people's web use skills. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(14), 1239-1244.

HARGITAI, E. (2002b). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). Recuperado de http://firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai/index.html

LORENZO, J. A. (2008). Propuesta de regularización del acceso a las enseñanzas universitarias oficiales para mayores de 50 años desde los programas universitarios para personas mayores. (pp. 151-164). En M. C. Palmero (coord.). *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodológicas e in-novaciones*. Burgos: Universidad de Burgos.

MARCHIONINI, G. (1989). Information-seeking strategies of novices using a full-text electronic encyclopedia. *Journal of the American Society for Information Science*, 40(1), 54-66.

NACIONES UNIDAS (2010). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2010*.

Recuperado de:
www.un.org/es/comun/docs/?path=/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf.

- ORTE, C. (COORD.) (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Editorial Dykinson.
- RICOY, M. C. (2004). Claves para identificar el perfil del alumnado de la educación básica de adultos. *Enseñanza*, 22, 283-300.
- TIRADO, R., HERNANDO, A. GARCÍA, M.R., SANTIBÁÑEZ, J. y MARÍN, I. (2012). La competencia mediática en personas mayores. Propuesta de un instrumento de evaluación. *Icono14*, 10(3), 134-158. Recuperado de <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/211>
- WANG, R., HAWK, W. B. y YTENOPIR, C. (2000). Users' interactions with World Wide Web resources: An exploratory study using a holistic approach/Information. *Processing and Management*, 36(2), 229-251.
- ZINS, C. (2000). Success, a structured search strategy rationale, principles and implications. *Journal of the American Society for Information Science*, 51(13), 1232-1247.

Cómo citar este artículo:

Marín Gutiérrez, I., Tirado Morueta, R. y Hernando Gómez, Á. (2013). La competencia mediática en personas mayores. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(2), 95-111.

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



Educomunicación en Física y Química de Bachillerato
Educommunication in Physics and Chemistry of Baccalaureate

Fecha de recepción: 21/07/2013
Fecha de revisión: 01/06/2013
Fecha de aceptación: 01/06/2013

Educomunicación en Física y Química de Bachillerato
Educommunication in Physics and Chemistry of Baccaulaureate

Felipe Quintanal Pérez¹

Resumen:

Este trabajo pretende mostrar cómo se puede desarrollar la educomunicación en un nivel académico formal, no obligatorio y preuniversitario, colaborando con la implementación de la competencia mediática y favoreciendo el desarrollo de actitudes críticas, reflexivas y plurales ante los medios de comunicación. Para ello se ha trabajado con alumnos de 1º de Bachillerato que cursaban la asignatura de Física y Química desde las modalidades tecnológica y sanitaria durante el curso 2011-2012. Los productos solicitados en este proyecto a los estudiantes han sido podcast científicos, en castellano y en inglés, líneas del tiempo sobre científicos, vídeopodcast sobre recetas de cocina y murales multimedia de presentación. Las herramientas tecnológicas empleadas han sido Audacity, Dipity, Vídeo Maker u otro editor de vídeos y Glogster. Para la comunicación, asignación de tareas, evaluación e información de ésta se utilizó la plataforma Edmodo.

Palabras claves: comunicación; competencia comunicativa; enseñanza; educación científica.

113

Abstract:

This article shows how you can develop media education at an academic level formal, non-binding and high school, working with the implementation of media competence and attitudes favoring the development of critical, reflective and pluralistic media before. For this we have worked with students from first high school who attended the course in Physics and Chemistry from technological and sanitary arrangements during 2011-2012. The products ordered on this project students have been podcast scientists, in Spanish and in English, on scientific timelines, video podcast on murals recipes and multimedia presentation. The technological tools used were Audacity, Dipity, Video Maker or other video editor and Glogster. For communication, assignments, evaluation and reporting of this platform was used Edmodo.

Keywords: communication; communication skills; teaching; science education.

¹ Colegio Marista "La Inmaculada, Granada. fyfyfyfy@gmail.com

1. Introducción

Los niños y jóvenes actuales están desarrollando, sin verificación ni organización, unos procedimientos y destrezas para gestionar informaciones y contenidos que les proporcionan respuestas al mundo diferentes a las respuestas otorgadas por los adultos. Surge de ahí la conocida temática de los inmigrantes o nativos digitales suscrita por Prensky (2011; 2001). Las capacidades para procesar, relacionar, buscar, expresar...; para pensar, en definitiva, de modo más caleidoscópico y atomizado, más visual, más rápido, más interactivo cuestionan algunos planteamientos pedagógicos vigentes en la escuela. De manera paradójica, ésta supone un bloqueo de esas capacidades distintas o como mínimo un profundo choque con lo que habitualmente hacen.

Los cambios en los procesos comunicativos, generados por los avances tecnológicos que se suceden a velocidades de vértigo, están repercutiendo en el ámbito de la enseñanza de forma ineludible. Siguiendo a Buckingham (2006), "tenemos que definir urgentemente para la escuela un papel mucho más proactivo como institución clave de la esfera pública". En esta línea el Informe Delors (1994: 91-103) ya señalaba que "el siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia, la de transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, y la de definir orientaciones".

La presencia en el ámbito educativo de los medios y de las tecnologías, sin embargo, no está organizada, ni se ha producido de forma racional. A menudo, como es fácil constatar, la incorporación ha sido una cuestión política como la dotación material de equipos, que en muchos casos han sido almacenados. Otras veces, las administraciones educativas promueven cursos para la capacitación docente cuya utilidad es cuestionable.

Así no se propicia un cambio directo en lo educativo. Tales esfuerzos se suelen quedar en intentos que no se consolidan en forma de proyectos

audaces y coordinados, integrados en el currículum, que hagan posible que los medios y las TIC se conviertan en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento.

La paradoja surgida entre el auge del impulso tecnológico y la escasa capacitación de la ciudadanía muestran, según Pérez Tornero y Martínez Cerdá (2011: 41-42), cómo un planteamiento difusionista, economicista y sesgado hacia las habilidades técnicas deja de lado "un cambio de actitud cultural" y el desarrollo de la capacidad crítica, la creatividad y la autonomía personal.

Por tanto, afrontar el desarrollo de la competencia comunicativa abriría el camino a una escuela basada en el pensamiento crítico, la cooperación y el diálogo, la gestión y génesis de nuevo conocimiento, la funcionalidad de los aprendizajes, la tolerancia y la diversidad.

Desde finales del siglo XX, en este contexto, el concepto de "competencia" ha comenzado a agregarse a la esfera educativa. Las competencias vienen a superar la tradición ligada a la interpretación conductista del aprendizaje hacia una perspectiva enfocada en el constructivismo social, que anexiona, además de conocimientos y destrezas, las habilidades necesarias para enfrentarse a demandas complejas en determinados contextos (Pérez Gómez, 2007).

Las competencias básicas se incorporan a la legislación educativa española en el año 2006 con la aparición de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. La orientación de la educación basada en competencias presenta componentes interesantes que suponen una conquista en la manera de instaurar, atreverse y buscar soluciones a los problemas y las dificultades más apremiantes a los que se enfrenta la educación. Se destaca por sugerente la idea señalada por Perrenoud (2004) de "ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas", algo que está en relación muy directa con los desafíos que la sociedad plantea a la educación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (MEC, 2006) sistematiza las competencias básicas en ocho, siguiendo las recomendaciones del Parlamento Europeo, entre las que se incluye la especificada mediante la expresión "Tratamiento de la información y competencia digital".

Así se indica que "disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no solo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación" (MEC, 2006).

A lo largo de la historia las competencias digital y audiovisual han estado visiblemente separadas. Así la competencia audiovisual se focalizaba en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los *mass media* y el lenguaje audiovisual, mientras que la competencia digital se aproximaba a la exploración, procesamiento, comunicación, génesis y difusión por medio de las tecnologías.

Masterman (1993: 275-284) asienta los pilares de lo que está considerado como el fundamento de la educación en medios, insistiendo claramente en la alfabetización audiovisual, la colaboración entre familia, profesorado y profesionales de los medios de comunicación, la adecuada formación de los docentes y el establecimiento de instituciones que fomenten la interacción y la integración de la educación mediática en las aulas.

La alfabetización mediática, según la Directiva 2007/65 (2007), "abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los

servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos".

Dado que actualmente la tendencia es la integración de las competencias digital y audiovisual, en este trabajo consideraremos ambas como una competencia única y nos referiremos a ella como competencia mediática o comunicativa y a la educación en materia de comunicación como educomunicación.

2. Educomunicación

La educación mediática se hace más necesaria e imprescindible cada día, a pesar de su limitada presencia en los currículos escolares de gran parte de los países del mundo. En un mundo en que la comunicación constituye la atmósfera que respiramos, no tiene sentido la escasa formación que se oferta a las nuevas generaciones para educarse y alfabetizarse en estos nuevos lenguajes. Como puede comprobarse en la abundante literatura científica de estudios e investigaciones se requiere un aprendizaje sistematizado de sus códigos, lenguajes, discursos, y por ende, de sus procesos de enseñanza activos y lúdicos, que ineludiblemente han de ser apropiados por las administraciones educativas estatales.

117

2.1. Definiciones y enfoques de la educomunicación

Es también conocida como *educación en materia de comunicación*, *didáctica de los medios*, *comunicación educativa*, *alfabetización mediática* o *pedagogía de la comunicación*, en el contexto iberoamericano y *media literacy* o *media education*, en el contexto anglosajón.

Es imposible, dada su exhaustividad, recoger una recopilación adecuada en torno a este concepto, pero sí podemos almacenar cuatro definiciones que recogen aspectos claves de este término: la definición

acordada en el *Seminario Latinoamericano* organizado por la CENECA en Las Vertientes (Chile) en 1991; en segundo lugar, las definiciones de Mario Kaplún y Agustín García Matilla y, en tercer lugar, la definición propuesta por la Asociación de educadores *Aire Comunicación*.

Roberto Aparici (2010: 9) cita la definición recogida en la publicación *Educación para la comunicación. Manual latinoamericano* (Santiago de Chile, 1992), editado por CENECA, UNICEF y UNESCO, como consecuencia del Seminario Latinoamericano organizada por la CENECA en Las Vertientes (Chile, 1991): "(...) la educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad".

Por otra parte, Mario Kaplún, en su libro *Una pedagogía de la comunicación*, afirma que la educomunicación: "(...) tendrá por objetivo fundamental el de *potenciar a los educandos como emisores*, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de *canales y flujos de comunicación* – redes de interlocutores, próximos o distantes – para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas" (Kaplún, 1998: 244).

Mientras que Agustín García Matilla, considera que la educomunicación: "(...) aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos

expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación" (García Matilla citado en Aparici, 2003: 111).

Finalmente, la Asociación *Aire Comunicación* concibe este campo de estudios como: "(...) un espacio teórico-práctico formado por las interrelaciones entre dos campos muchas veces separados: la educación y la comunicación (con especial hincapié en su vertiente mediática); un espacio de trabajo con un fin muy claro: extraer todo el potencial de la unión de estas disciplinas al servicio del desarrollo social e individual del ser humano, con la vista puesta en la consecución de un mundo más habitable para todos".

Existen algunas semejanzas en las definiciones expuestas. Las cuatro parten de una misma concepción comunicativa-educativa y se enmarcan en la corriente dialógica y crítica, inspirada, principalmente, por los trabajos de Paulo Freire. Estas similitudes son los pilares fundamentales que configuran un determinado enfoque de la educomunicación, aunque no es el único.

Así, se observa un enfoque educomunicativo *instrumental* basado en el manejo de la tecnología (típico del contexto anglosajón), por un lado y la educomunicación entendida como *proceso dialógico* y próxima a la pedagogía crítica, por otro (propia del contexto iberoamericano).

El enfoque instrumental concibe la educomunicación desde modelos informativos y transmisivos, centrándose en el manejo de los medios o de la tecnología y considerando a los educadores como tecnólogos expertos que deben convertir a los educandos en operarios hábiles. Este enfoque ha sido prevalente desde la década de los noventa hasta hoy en día. Quizás se deba a la globalización económica liberal y a la asunción del pensamiento único general, como sugieren Aparici (2003; 2010), Correa (2001; 2002), Gutiérrez (2003) y Chomsky y Ramonet (2008).

El enfoque dialógico parte de presupuestos diferentes a la educomunicación instrumental. Concibe la acción educomunicativa como un proceso inseparable de la práctica educativa y de los procesos de

aprendizaje colaborativo, manteniendo el diálogo entre ambos. Desde esta perspectiva, cuando expresamos una idea para que nuestros interlocutores puedan comprenderla es cuando dicha idea es aprendida y comprendida verdaderamente por nosotros. En otras palabras, conocimiento implica comunicación y diálogo.

2.2. La educomunicación como base de la educación para la ciudadanía

Es obvio indicar que la ciudadanía no se aprende estudiándola sino ejerciéndola y que el primer espacio que el sistema educativo puede ofrecer para ese ejercicio ciudadano democrático es la propia escuela.

Para la formación de una ciudadanía eficaz se deberían desarrollar aquellas competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la ciudadanía. A entender del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, estas competencias comprenderían cuanto menos la competencia crítica, "como desarrollo de la actitud y capacidad del sujeto de preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas, etc., necesaria para participar en los procesos de democratización"; las competencias emocionales y afectivas, "capaces de desarrollos más holísticos de la personalidad y que potencian el desarrollo emocional a la vez que el cognitivo, como elementos clave en el desarrollo integral de la persona"; la competencia comunicativa, "importante para el diálogo a todos los niveles y para una capacidad de toma de decisiones"; "la resolución de problemas y la regulación de conflictos que apunta a enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas y hacia la no violencia, puesto que la formación para la ciudadanía no sucede en un vacío sino en un contexto complejo" y la competencia tecnológica, "que supone un conjunto de conocimientos y habilidades en torno a un uso autónomo,

correcto y controlado de las nuevas tecnologías de la información" (Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, 2002: 35).

Estas competencias no pueden ser factibles de manera efectiva si no son puestas en práctica en los principales espacios de socialización del educando, empezando por la propia escuela y la familia.

Pero la acción ciudadana no debe limitarse a la escuela y a la familia, ámbitos donde pueden crearse nichos artificiales ajenos a la realidad circundante, sino que los estudiantes deben implicarse también en sus comunidades locales, siendo las organizaciones juveniles una pieza clave de relación pues ya trabajan en ellas para su transformación (Murphy, 2004; Potter, 2002).

En este sentido, la educomunicación siempre ha promovido una educación basada en la reflexión, el análisis y la praxis, que transforma los modelos pedagógicos transmisivos tradicionales, así como el desarrollo de competencias comunicativas que trascienden las paredes del aula para ser llevadas a cabo en el mundo real del ciudadano.

Blumler (1987) citado en Martínez, Tucho y García de Madariaga, (2006) destaca claramente la relación entre política y comunicación cuando dice que "la democracia es la única forma de régimen cuya legitimación implica necesariamente la comunicación". De ello es fácil concluir que la participación activa y responsable en la esfera pública requiere de ciudadanos informados y formados comunicativamente.

De igual manera, la incompreensión del papel que los medios de comunicación desempeñan en nuestras sociedades imposibilita la acción ciudadana efectiva. De ahí que, como afirma Silverstone, la educación en medios es "un prerrequisito para una participación plena en las sociedades modernas actuales, implicando como hace las competencias claves de análisis y apreciación de las dinámicas sociales y la centralidad social de los medios como marco de nuestro día a día" (Silverstone, 2004: 448).

Si el análisis crítico de la realidad y la capacidad para participar activamente en los debates públicos son competencias fundamentales para un ciudadano, la educación en comunicación tiene mucho que aportar al respecto. Por tanto, habrá que trabajar conjuntamente para desarrollar proyectos que aúnen la educación para la ciudadanía y la educación en materia de comunicación.

3. Materiales y método

El proyecto se realizó durante el curso 2011-2012 y se orientó a los alumnos que estudiaron la materia de Física y Química de 1º de Bachillerato, en las modalidades de Salud y de Tecnología. El total de alumnos implicados fue de 50, correspondiendo 26 estudiantes a la primera modalidad y 24, a la segunda. Por sexo, 14 alumnas y 12 alumnos en la modalidad de Salud y 5 chicas y 19 chicos en la de Tecnología.

Después del correspondiente diálogo con los alumnos el tema escogido fue el de las biografías de científicos. Se les presentó también las herramientas Web 2.0 que se iban a emplear y que fueron Audacity, Dipity, Video Maker y Glogster.

Se les diseñó el uso de Edmodo para establecer asignaciones, recoger las tareas a realizar, permitir la comunicación entre iguales, favorecer la de alumnos-profesor, compartir los trabajos realizados por todos, calificar las tareas enviadas y realizar encuestas.

El proyecto se fragmentó en tres etapas o fases, coincidentes con los trimestres en los que se divide el curso escolar. Para que no se hiciera monótono y rutinario, en las fases segunda y tercera se introdujeron otras herramientas de software libre y los alumnos efectuaron diversas tareas complementarias, potenciando otras estrategias educomunicativas.

En la primera etapa se realizaron dos tareas. La primera, "Quién es quién", consistió en la elaboración de un guión radiofónico sobre la biografía de un científico seleccionado y en la grabación y edición de dicho guión, en

formato podcast, mediante el uso de la tecnología proporcionada por Audacity. La segunda tarea, "Física y Química en el bolsillo", repitió el esquema citado en la tarea anterior, pero se aplicó a una unidad didáctica escogida.

En la segunda etapa se continuó con los mismos medios tecnológicos, pero las tareas se realizaron de manera diferente. Así, se utilizó como idioma vehicular el inglés. Una de las tareas, "Who is who", consistió en la elaboración de un podcast sobre la biografía de un científico renombrado y la otra, "Tell me a Science Story", sobre anécdotas y curiosidades relacionadas con dicho científico. Con objeto de no ser rutinarios, se intercalaron otras tareas como fueron la elaboración de una línea del tiempo, utilizando Dipity, de los hechos más importantes asociados al científico seleccionado y la evaluación de los podcast entregados por un equipo de trabajo.

En la etapa final se realizaron cuatro tareas. Las dos primeras, "Cocina con Ciencia", consistieron en la elaboración de un videopodcast y de un podcast radiofónico cuyas temáticas fueran los principios físicos y químicos más importantes implicados en la elaboración de una receta escogida por cada grupo de trabajo. Las otras dos tareas consistieron en la realización de un mural multimedia que presentara el proyecto realizado durante el curso, usando Glogster y en el cumplimiento del cuestionario de autoevaluación.

4. Resultados y discusión

Los resultados se obtuvieron mediante los productos elaborados por los alumnos y mediante sus respuestas en los cuestionarios de autoevaluación.

Con respecto a los productos confeccionados por los educandos consistieron en cinco podcast, tres en lengua castellana y dos en lengua inglesa, cinco guiones, una línea del tiempo, un videopodcast y un mural multimedia por cada equipo de trabajo. Para favorecer el proceso comunicativo de la difusión se propuso realizar la sindicación de los podcast. Por ello se solicitó la autorización familiar, obteniéndose mayoritariamente el no

consentimiento de éstas, alegando razones de privacidad y de minoría de edad de los estudiantes.

Con respecto a las respuestas obtenidas en los cuestionarios se pueden agrupar en tres bloques: bloque valorativo sobre la tipología de las tareas, bloque valorativo sobre las herramientas tecnológicas utilizadas y bloque valorativo sobre las temáticas usadas, así como el trabajo efectuado.

En cuanto al bloque de ítems relacionado con la valoración de las diversas tareas efectuadas fue considerado muy positivamente, aunque se produjeron leves diferencias, como se observa en la Figura 1.

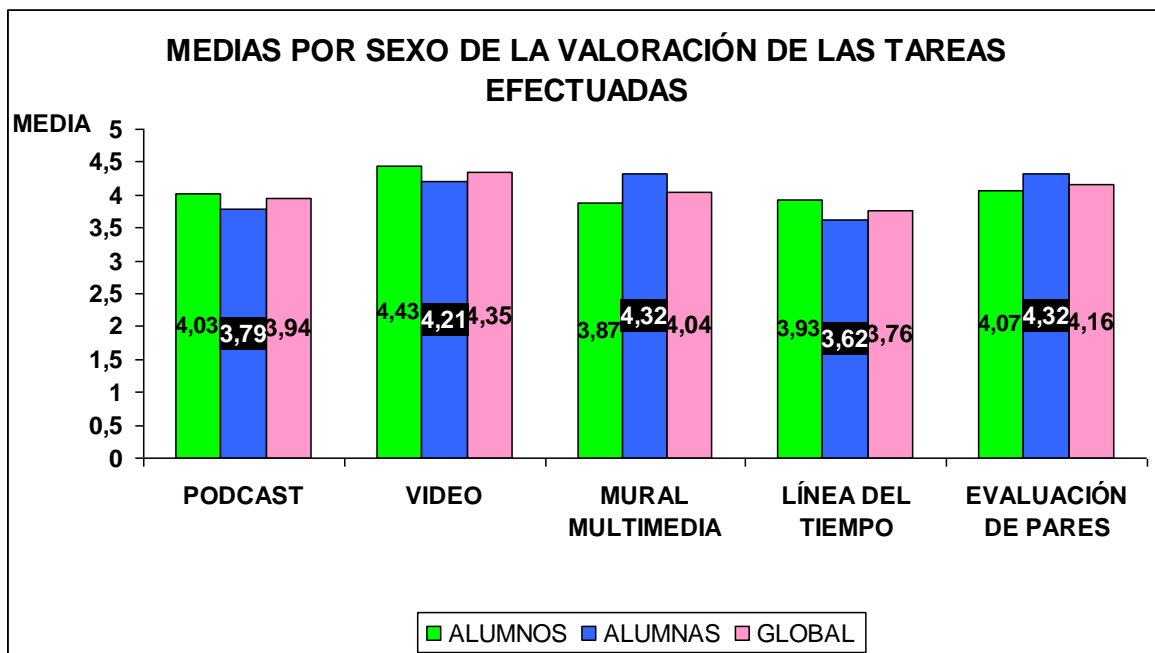


Figura 1.: Medias por sexo obtenidas para las diversas tareas

Fuente: Elaboración propia

Se puede concluir que las tareas de realización del vídeo, la evaluación de pares y el mural multimedia son las más valoradas en la muestra constituida por el grupo total, aunque por sexo se produzcan ligeras diferencias.

Así, los alumnos valoran más la producción del vídeo y del podcast que las alumnas, pero éstas valoran más positivamente el mural multimedia y la evaluación por pares que los chicos.

Ambos sexos coinciden en que la actividad menos valorada es la creación de la línea del tiempo. Al ser cuestionados verbalmente en clase sobre esta cuestión, afirmaron que tuvieron problemas con la herramienta, ya que en el período de tiempo en el que la usaron, ésta se bloqueaba y no permitía hacer ni guardar cambios.

Con respecto al bloque que valoraba las herramientas utilizadas, la Figura 2 recoge los resultados obtenidos.

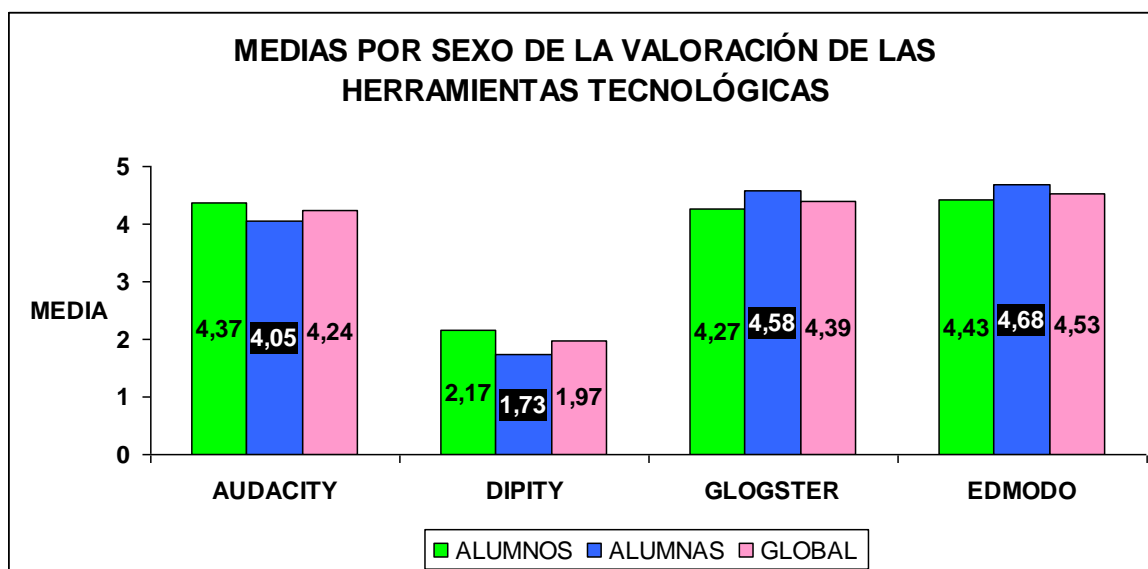


Figura 2: Medias por sexo obtenidas para las diversas herramientas tecnológicas empleadas
Fuente: Elaboración propia

Se observa que globalmente la plataforma Edmodo es la mejor evaluada, seguida por Glogster y Audacity.

Por sexo, los alumnos valoran más Audacity que Glogster, invirtiéndose la tendencia en las alumnas. Creemos que hay una cierta coherencia en estos resultados, pues los chicos valoraban más positivamente la realización de podcast que las alumnas.

La herramienta Dipity es la peor valorada tanto por alumnos como por alumnas. Creemos que la mala experiencia que tuvieron con ella, causada por el bloqueo y la lentitud de respuesta de la herramienta, fueron los agentes

causantes de esta minusvaloración.

No se valoró la herramienta para realizar los vídeos, pues se dejó a voluntad de los equipos de trabajo. Por indagaciones posteriores orales sabemos que se utilizaron mayoritariamente Video Maker y Pinnacle Studio.

Por último, la Figura 3 muestra los resultados obtenidos sobre la valoración de las temáticas empleadas cuyos ítems constituyen el tercer bloque valorativo.

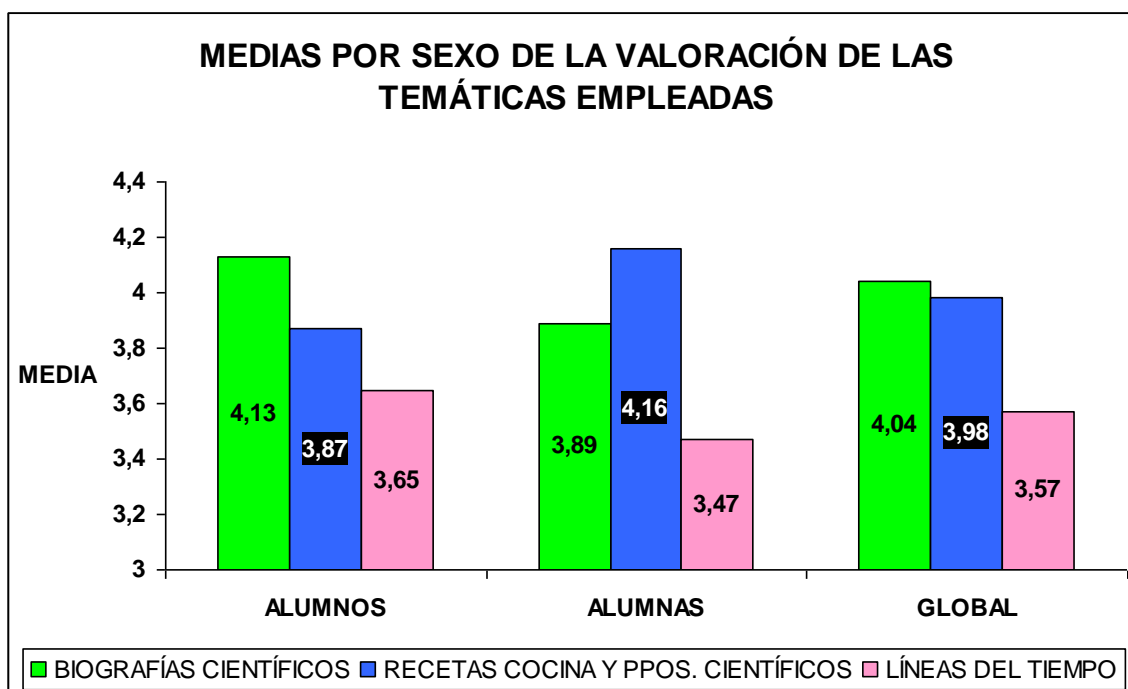


Figura 3: Medias por sexo obtenidas para las diversas temáticas

Fuente: Elaboración propia

Puede inferirse que, en conjunto, la temática más valorada es la aproximación a la biografía de los científicos, aunque, para las alumnas estuvo más adecuada la temática basada en la realización de una receta de cocina sencilla y sus principios científicos.

La construcción de líneas del tiempo es la temática menos apreciada por los estudiantes. En un posterior diálogo argumentaron que, después de la realización de podcast sobre científicos, los cronogramas no aportaban nada

nuevo. Muchos de los alumnos también insistieron en que podía ser una temática más adecuada para otras materias, como por ejemplo, Historia.

En último lugar, hay que reseñar que la percepción global sobre sus trabajos fue muy alta, resultando una media de 4,22. Por sexo, los alumnos valoraron más sus trabajos que las alumnas, calificándose con una media de 4,33, mientras que las alumnas obtuvieron una media de 4,05. Se puede concluir que las estudiantes fueron más críticas con sus producciones que los alumnos.

Referencias bibliográficas

AGUADED GÓMEZ, J. I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparabable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. *Comunicar*, 37, 7-8.

AIRE COMUNICACIÓN (n. d.). Educomunicación. Recuperado de <http://www.airecomun.com/educomunicacion/que-es.html>.

APARICI, R. (Coord.) (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: UNED.

APARICI, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

BARBAS COSLADO, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157-175. Recuperado de <http://www.forodeeducacion.com/numero14/FdE%2014%20-%202013.pdf>.

BUCKINGHAM, D. (2006). La educación para los medios en la era de la tecnología digital. *Congreso X Aniversario de MED "La sapienza di comunicare"*. Roma, marzo. Recuperado de http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf.

CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (2008): *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Barcelona: Icaria.

COMISIÓN EUROPEA (Ed.) (2007). *Directiva 2007/65/Ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007 de Servicios de medios audiovisuales sin fronteras*. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/index_es.htm.

CORREA, R. I. (2001). *La sociedad mesmerizada. Medios, nuevas tecnologías y conciencia crítica en educación*. Universidad de Huelva.

CORREA, R. I. (dir.) (2002). *El hilo de Ariadna. Revisión crítica de los contextos educativos de la sociedad neoliberal*. Recuperado de http://www.uhu.es/ramon.correa/medios_com_social/documentos/docs/libros_libres/hilo_ariadna.pdf.

DELORS, J. et al. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

GUTIÉRREZ, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

INSTITUTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS SOMOSAGUAS (2002): *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.

KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.

MARTÍNEZ, M., TUCHO, F. y GARCÍA DE MADARIAGA, J. M. (2006): Democracia digital: nuevos medios y participación ciudadana. Experiencias en la red de la población inmigrante en España. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 6, 7-20.

MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.

MEC (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: BOE, 106.

MURPHY, T. A. (2004). Deliberative civic education and civil society: A consideration of Ideals and actualities in democracy and communication education. *Communication Education*, 53(1), 74-91.

PÉREZ, M. A. y DELGADO, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34.

Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=39&articulo=39-2012-04>

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación.

PÉREZ TORNERO, J. M. y MARTÍNEZ CERDÁ, J. F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica*, 5, 39-57. Recuperado de http://www.infoamerica.org/icr/icr_05.htm.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

POTTER, J. (2002). The challenge of education for active citizenship. *Education & Training*, 44 (2/3), 57-66.

PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.

PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9, 1-6. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>.

SILVERSTONE, R. (2004). Regulation, media literacy and media civics. *Media, Culture & Society*, 26 (3), 440-449.

TUCHO, F. (2006). La educación en comunicación como eje de una educación para la ciudadanía. *Comunicar*, 26, 83-88. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=26&articulo=26-2006-13>.

Cómo citar este artículo:

Quintanal Pérez, F. (2013). Educomunicación en Física y Química de Bachillerato. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(2), 112-129.

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



Estrategias para desarrollar la educación mediática en primaria: propuesta de actuación

Strategies for development of media literacy in Primary: Action proposal

Fecha de recepción: 21/07/2013
Fecha de revisión: 01/06/2013
Fecha de aceptación: 01/06/2013

Estrategias para desarrollar la educación mediática en primaria: propuesta de actuación

Strategies for development of media literacy in Primary: Action proposal

José Manuel Sáez López¹ & José Luis García González²

joshhe1977@yahoo.es

José Luis García González

Resumen

La competencia digital desempeña un papel fundamental en la formación de los estudiantes actualmente. Sólo tenemos que considerar que la tecnología es ubicua en la vida de los estudiantes y también en sus rutinas diarias. Las escuelas deben plantearse cómo implementar e integrar en el currículo la tecnología educativa. La alfabetización mediática se refiere al conocimiento y destrezas que el alumnado debe adquirir para poder analizar, evaluar y crear mensajes mediáticos. Este artículo trata sobre alumnado entre 8 y 11 años que no tiene formación multimedia previa, y aprende lo básico sobre la competencia digital, así como el impacto que esa formación tiene en su progreso académico. Dada la edad de la muestra, las destrezas mediáticas trabajadas no han ido más allá de las tecnológicas, aunque algunas habilidades evaluadoras y críticas se han practicado oralmente. Los resultados muestran que los estudiantes han mejorado significativamente sus destrezas básicas y también su conocimiento sobre los media. Sin embargo, no podemos concluir que una formación tan corta y básica impacte su progreso académico.

Palabras claves: alfabetización mediática; habilidad tecnológicas; tecnología educativa; competencia digital; educación primaria.

Abstract:

Digital competency plays an essential role in students' training nowadays. We just need to consider that technology is ubiquitous in students' lives and also part of their daily routines. Schools need to address how ICT is going to be implemented and integrated into the curriculum. Media literacy refers to the knowledge and skills individuals are to be achieved in order to analyze, evaluate, or produce media messages. This article is about how 8 to 11 years old students with no previous background, learn the basics on ICT and its

¹ UNED.. joshhe1977@yahoo.es

² Universidad de Cantabria. garciajil@unican.es

impact on their grades. Because of students' age, literacy skills do not go beyond creating media messages, although some critical and evaluative skills were also orally practiced. Results show that students have significantly improved their basic skills and also their knowledge on media. However, we cannot conclude that this type of short in time and basic training impacts their academic grades.

Keywords: media literacy; technological skills; ICT; digital competency; primary education.

1. Introducción

Diversos estudios citan argumentos a favor de integrar las tecnologías en los contextos educativos (NCCA, 2004), argumentando varias ventajas de su inclusión en la educación. "The benefits relates to the unproven potential benefits of ICT for teaching and learning, including gains in students' achievement and motivation. The second argument acknowledges the pervasiveness of technologies, which leads to the subsequent need to acquire Digital Competence to be functional in our knowledge society" (Eshet-Alkalai, 2004).

Es importante hablar de lo que se entiende por alfabetización cuando nos referimos a las TIC a los *mass media* o al aspecto multimedia del concepto. La alfabetización en nuestro siglo, más concretamente referida a lo multimedia, es como indica (Buckingham 2003: 41; citado en Martens, 2010:2) sigue siendo el proceso de *leer y escribir, pero un proceso que comprendan y puedan analizar sobre su propia experiencia como lectores y escritores que son de contenidos multimedia*. "The aim of media [literacy] education, then, is [...] [to] enable them to reflect systematically on the processes of reading and writing, to understand and to analyze their own experience as readers and writers" (Buckingham 2003: 41, citado en Martens, 2010: 2).

El Center for Media Literacy (CML) nos concreta más esa concepción de leer y escribir contenidos multimedia en lo que a educación se refiere, sin tocar otros aspectos comerciales, publicitarios, etc. Leer y escribir ahora se refiere a acceder, analizar, evaluar, crear y participar en el contenido multimedia; con el objetivo de que los estudiantes, como futuros ciudadanos, puedan integrarse plenamente en la sociedad mediatizada de nuestro tiempo. Un aspecto fundamental es el desarrollo de capacidades críticas y habilidades creativas en torno a estos contenidos, pues el alumnado no debiera ser un mero consumidor de estos contenidos, sino también estar en condiciones de crearlos. Ambos aspectos son necesarios para poder reconocer sus específicos formatos, técnicas y reglas de composición o interpretación. Obviamente, en

Educación Primaria nos estamos refiriendo a los estadios más básicos de esas capacidades críticas y habilidades creativas, pues son alumnos que psicológicamente están madurando y todavía no poseen las características que presentarán en su edad adulta.

"The Center for Media Literacy (CML) is an educational organization [...] dedicated to promoting and supporting media literacy education as a framework for accessing, analyzing, evaluating, creating and participating with media content, CML works to help citizens, especially the young, develop critical thinking and media production skills needed to live fully in the 21st century media culture" (CML en <http://www.medialit.org/>).

2. Marco teórico

En el contexto español, las políticas educativas en los últimos años han tratado de impulsar la integración de las tecnologías en las aulas a través de una serie de planes, como el programa Internet en el aula del CNICE (Segura, Candiotti & Medina, 2007), y el plan Avanza (MEC, 2007) que aporta un diagnóstico en el marco del programa Internet en el aula y deja resultados que denotan una evolución favorable en la integración que se lleva a cabo respecto a la tecnología educativa en las aulas.

El programa Escuela 2.0 aportó, entre otras iniciativas, una serie de recursos materiales, dotando de ordenadores portátiles y Pizarras Digitales Interactivas. En este sentido, se abre un abanico de posibilidades a los docentes y deja sin argumentos a aquellos que se excusaban en la falta de medios materiales a la hora de intentar aplicar las tecnologías en la práctica educativa (Sáez López & Jiménez Velando, 2011: 2).

En el contexto español, en el año 2012, se suprime el programa Escuela 2.0 debido a la situación económica del país, por lo que desaparece en España la política pública del modelo 1:1 o de un ordenador por alumno en el aula

El hecho de disponer de recursos en el aula es una condición necesaria

aunque no suficiente, pues se debe aplicar un enfoque metodológico activo y dinámico para aprovechar todas las ventajas que ofrecen las tecnologías. Una dotación de recursos en las escuelas no aporta automáticamente un cambio en la enseñanza tradicional, por lo que es esencial un cambio en los enfoques pedagógicos y metodológicos (Balanskat et al, 2006; Marchesi & Martín, 2003). La importancia de la metodología didáctica es esencial "con un método de enseñanza constructivista, las TIC facilitan un proceso de aprendizaje por descubrimiento" (Area, 2007: 46).

La evidencia de la destrezas de los jóvenes con las tecnologías y el uso que desempeñan en actividades comunicativas, queda reflejada en multitud de estudios (Kennedy, Krause, Judd, Churchward y Gray, 2006; Oliver y Goerke, 2007; Lenhart, Madden y Hitlin, 2005; Livingstone y Bober, 2004). "Education itself must fundamentally change to accommodate the skills and interests of these digital natives" (Bennett, Maton y Kervin, 2008: 775).

El estudio presenta los siguientes objetivos:

- Indagar si la aplicación de la Tecnología Educativa con elementos multimedia propicia una mejora significativa en los resultados
- Valorar las destrezas de los alumnos respecto al uso de las tecnologías con elementos multimedia.
- Evaluar las actividades en las que se lleva a cabo un competencia del tratamiento de la información y mundo digital.

3. Marco metodológico

En el estudio participa el alumnado y profesorado de un CRA (Colegio Rural Agrupado), lo que explica la reducida muestra (33) y el número de docentes implicado (7).

Los docentes en una primera fase forman al alumnado en competencia básica en TIC, planificando actividades que involucren habilidades TIC como trabajar con imágenes y gráficos, elaborar presentaciones de diapositivas, ejercicios con la pizarra digital interactiva y el blog de clase. Durante el

desarrollo de las actividades realizaron una observación participante y estructurada. Posteriormente, a la fase formativa, los docentes completaron un cuestionario sobre el progreso de su alumnado.

La muestra del estudio está formada, como se ha indicado, por 33 alumnos pertenecientes al 2º y 3º ciclo de Educación Primaria de un CRA. El criterio para la selección de la muestra consistió en elegir un alumnado que no hubiera sido alfabetizado en multimedia o que si lo había sido tal formación era mínima. Por ello, esta experiencia supondría para ellos la oportunidad de trabajar expresamente la competencia digital. De la muestra, el 54,5% son niñas y el 54,5 % niños. En cuanto al ciclo en el que se ubican el 57,6 % pertenecen al 2º y el 42,4 % al 3º.

Además de recoger datos en cuanto al progreso en la alfabetización en TIC, también se utilizaron los relativos a su evaluación académica final o sumativa tanto del curso académico 2010/2011 como de curso 2011/2012. Posteriormente, se compararon los progresos observados en la formación digital entre pre-test y post-test y luego los resultados académicos de ambos cursos para comprobar el grado de incidencia que las TIC tenían en ellos.

Se recogieron dos tipos de datos. Unos se obtuvieron de la observación estructurada y participante en las actividades formativas, y que se han denominado bajo el epígrafe *dimensión 1* (Dim1), la cual se lleva a cabo a partir de un modelo de evaluación naturalista que comprende una participación de estudiantes y docentes (Guba y Lincoln, 1981). Los datos que se han agrupado entorno a lo que se ha denominado *dimensión 2* (Dim2), son los que proporcionan las valoraciones académicas finales de curso, en las distintas áreas curriculares que se estudian en la etapa de Educación Primaria.

Antes de proceder al estudio descriptivo-comparativo, se comprueba la normalidad de la muestra mediante la prueba *Kolmogorov-Smirnov*. El nivel de confianza ha sido 0,99, y la fiabilidad de los instrumentos en alta, pues la fiabilidad dimensión 1 es de 0,892 y la fiabilidad dimensión 1 es de 0,917. Para comparar los datos del pre-test y el post-test y poder, de este modo, interpretar

los datos estadísticos valorando si existen diferencias significativas se aplica el test *Wilcoxon* de muestras relacionadas.

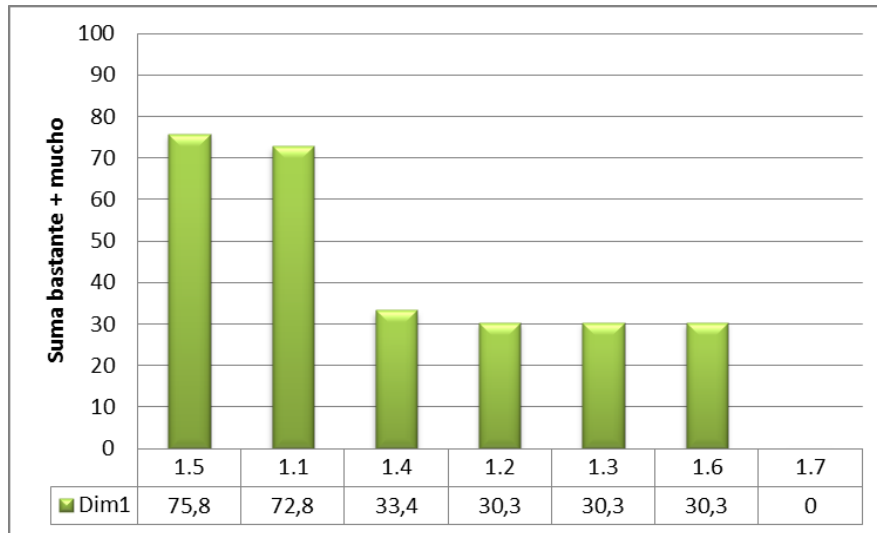
4. Análisis de resultados

A continuación se detallan los datos obtenidos en un análisis descriptivo en las dimensiones 1 y 2 a partir de los porcentajes obtenidos en el cuestionario administrado a la muestra de 33 alumnos. Se lleva a cabo la aplicación del test *Wilcoxon* no paramétrico de muestras relacionadas a partir de los datos del diseño pre-test, post-test.

Dimensión 1: Elementos multimedia en primaria	1=Nada/2=Poco 3=Bastante/ 4=Mucho Porcentajes %				Sign. T Student NC=0,99 Pre/post-test
	1	2	3	4	
1.1.-Inserta imágenes o gráficos en sus trabajos	6,1	21,2	45,5	27,3	0,000
1.2.-Elabora presentaciones de diapositivas con distintos elementos	36,4	33,3	21,2	9,1	0,000
1.3.- Presenta oralmente los contenidos de una presentación	45,5	24,2	12,1	18,2	0,001
1.4.- Trabaja contenidos multimedia en Internet	36,4	30,3	27,3	6,1	0,000
1.5.-Desarrolla actividades con la Pizarra Digital Interactiva	0	24,2	66,7	9,1	0,000
1.6.-Participa en el Blog	36,4	33,3	27,3	3,0	0,001
1.7.-Sabe editar una entrada en un Blog	63,6	36,4	0	0	1,000

Tabla1: Elementos multimedia en primaria. Análisis descriptivo en el post- test.

Fuente: Elaboración propia



Gráfica 1: Elementos multimedia en primaria. Análisis descriptivo en el post- test

Fuente: Elaboración propia

Las tablas 1 y la gráfica 1 detallan los datos recogidos en el cuestionario y los porcentajes obtenidos. Se aprecia claramente en la dimensión 1 que la mayoría de los alumnos son capaces de insertar imágenes o gráficos en sus trabajos y realizar actividades con la Pizarra Digital Interactiva (ítems 1.1 y 1.5). Los alumnos están aprendiendo poco a poco a utilizar las presentaciones multimedia, y a presentar los contenidos (1.2, 1.3 y 1.4). Por otra parte, algunos alumnos son capaces de participar en el blog, aunque no son capaces de editar contenido en el mismo (1.6 y 1.7). El test de *Wilcoxon* revela que a pesar de la lenta evolución de los alumnos en el aprendizaje de estos contenidos, se ha desarrollado una evolución satisfactoria y estadísticamente significativa en lo que respecta al trabajo con imágenes y presentaciones multimedia (ítems 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4), al uso de la PDI (ítem 1.5) y a la participación en el blog (ítem 1.6). No hay mejoras significativas en lo que respecta a la edición del blog.

Dimensión 2: Resultados en áreas curriculares	1=Nada/2=Poco 3=Bastante/ 4=Mucho Porcentajes %				Sign. T Student
	1	2	3	4	NC=0,99 Pre/Post-test
2.1.-Conocimiento del medio Natural, Social y Cultural	0	12,1	9,1	78,8	0,405
2.2.-Matemáticas	0	9,1	12,1	78,8	0,480
2.3.-Lengua castellana	0	3	18,2	78,8	1,000
2.4.-Lengua extranjera-Inglés	0	6,1	15,2	78,8	0,527

Tabla 2: Resultados en áreas curriculares. Análisis descriptivo en el post- test

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia claramente en la dimensión 2, que la mayoría de los alumnos obtienen resultados positivos en la evaluación del curso 2011-2012. El test de *Wilcoxon* resalta que no existen diferencias significativas con el curso anterior (pre-test), por lo que no se aprecian mejoras significativas de un curso a otro en cuanto a las calificaciones obtenidas por el alumnado.

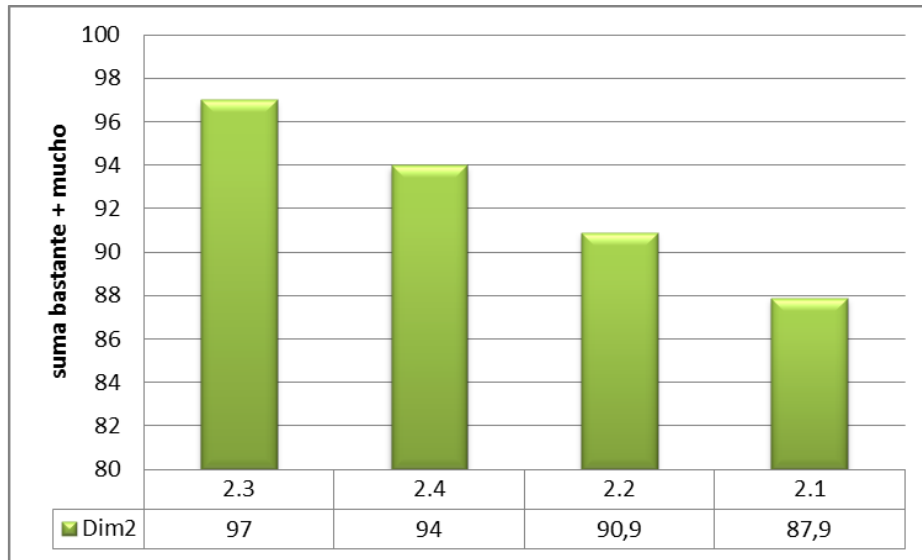


Gráfico 2: Resultados en áreas curriculares. Análisis descriptivo en el post-test

Fuente: Elaboración propia

4.1. Análisis Factorial

La técnica del análisis factorial ha determinado las dos dimensiones consideradas en el estudio, aportando una discriminación y validez de constructo. En la dimensión 1, *elementos multimedia*, se cumplen las condiciones para realizar el análisis debido a los valores del test KMO (0,869) y la prueba de esfericidad de Barlett (0,00)

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,729
	Chi-cuadrado aproximado	189,294
	Gl	21
	Sig.	,000

Tabla 3: KMO y prueba de Bartlett, dimensión 1

Fuente: Elaboración propia

A partir de una rotación Varimax se obtienen 2 factores que explican el 80,659 % del total de la varianza.

	1	2
1.1.-Inserta distintos elementos, como imágenes, tablas o gráficos (En libre office writer o impress)		,937
1.2.-Diseña una presentación de diapositivas (Libre office impress)	,917	
1.3.-Presenta oralmente los contenidos de una presentación	,864	
1.4.-Selecciona la información relevante en Internet y hace una síntesis correcta de los contenidos.	,848	,341
1.5.-Trabaja con autonomía en las actividades que se proponen en la Pizarra Digital Interactiva.	,457	,740
1.6.-Escribe comentarios en el Blog	,849	
1.7.-Tiene autonomía para escribir y editar una entrada en un Blog o Wiki.	,674	,497

Tabla 4: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización.

Varimax con Kaiser

Fuente: Elaboración propia

Los factores se denominan del siguiente modo:

Factor 1: Presentaciones e Internet

Factor 2: Elementos multimedia y PDI

En lo que respecta a la dimensión 2 también se cumplen las condiciones para aplicar un análisis factorial que explica el 80,797 del total de la varianza, pero en este caso se obtiene una única dimensión que, obviamente, se denomina como *áreas curriculares*.

5. Conclusiones

El estudio detalla ventajas y beneficios del uso de distintas herramientas coincidiendo con la perspectiva de varias investigaciones (Eshet-Alkalai, 2004; NCCA, 2004), resaltando la importancia de recursos y metodología (Area 2007; Balanskat et al 2006; Marchesi y Martín, 2003; Sáez López y Jiménez Velando, 2011)

A partir de los distintos análisis abordados en el estudio se concluye:

- La gran mayoría de los alumnos son capaces de insertar imágenes o gráficos en sus trabajos y realizar actividades con la Pizarra Digital Interactiva (ítems 1.1 y 1.5).
- Una parte importante de los alumnos está aprendiendo poco a poco el manejo y diseño de las presentaciones multimedia (1.2, 1.3 y 1.4).
- Los estudiantes son capaces de participar en un blog, aunque no de editar el contenido del mismo o su gestión(1.6 y 1.7)
- La evolución de estos alumnos, que partían de cero en este proceso, es positiva y estadísticamente significativa en el trabajo de presentaciones multimedia, edición de imágenes, PDI y participación en Blogs (Ítems 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6)
- Los resultados del curso 2011-2012 son positivos aunque no presentan una mejora estadísticamente significativa. Por tanto, no se puede concluir que el uso de las Tecnologías en este contexto haya influido en los resultados académicos.

El análisis factorial discrimina el trabajo con las presentaciones multimedia, que tienen una evolución significativamente positiva en el alumnado; aunque todavía se demanda un mayor trabajo en este sentido debido a los resultados del análisis descriptivo. Por otra parte, discrimina el trabajo con elementos multimedia y la PDI que también obtienen una evolución positiva y significativa estadísticamente, además de un buen dominio por parte del alumnado, como lo demuestran los resultados del análisis descriptivo.

En definitiva, se concluye que en pleno proceso de alfabetización digital de los alumnos, la aplicación de actividades prácticas a través de la integración de la Tecnología Educativa propicia mejoras significativas en los alumnos en el manejo de elementos multimedia, presentaciones y uso de las tecnologías, teniendo en cuenta que todavía deben mejorarse muchas competencias en este sentido. Finalmente, con los datos del presente estudio no se puede concluir que el uso de estrategias digitales conlleve mejoras en los

resultados académicos.

Referencias bibliográficas

- AREA, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de "buenas prácticas" pedagógicas con las TIC en el aula. *Comunicación y Pedagogía*, 222, 42-47
- 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 Comission. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>.
- BENNETT, S., MATON, K. y KERVIN, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence", *British Journal of Educational Technology* 39 (5), 775–786, Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14678535.2007.00793.x/abstract;jsessionid=ADB21C890C1952B1274CE13C732D7F36.d03t02>. [Consultado el 23 de abril de 2012].
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- CENTER FOR MEDIA LITERACY (CML) (2011). The CML MediaLit Kit with Five Core Concepts and Five Key Questions of media literacy. Recuperado de <http://www.medialit.org/>. [Consultado el 13 de mayo de 2013].
- ESHET-ALKALAI, Y. (2004). Digital Literacy. A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia & Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- KENNEDY, G., KRAUSE, K., JUDD, T., CHURCHWARD, A. y GRAY, K. (2006). *First year students' experiences with technology: are they really digital natives?* Melbourne, Australia: University of Melbourne. Recuperado de http://www.bmu.unimelb.edu.au/research/munatives/natives_report2006.rtf.
- LENHART, A., MADDEN, M. & HITLIN, P. (2005). *Teens and technology: Youth are*

- leading the transition to a fully wired and mobile nation. Washington DC: Pew Internet & American Life Project.
- LIVINGSTONE, S. & BOBER, M. (2004). Taking up online opportunities? Children's use of the Internet for education, communication and participation. *E-Learning*, 1(3), 395–419.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (2003). *Tecnología y Aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: Editorial SM.
- MARTENS, H. (2010). *Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions*. The National Association for Media Literacy Education's. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1–22. Recuperado de <http://www.jmle.org>.
- MEC (2007). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación. Informe sobre la implantación de las TIC en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria (2005-2006)*. Ministerio de Educación y Ciencia. Red.es. Rescatado de <http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/1226574716222.pdf>.
- OLIVER, B. y GOERKE, V. (2007). Australian undergraduates' use and ownership of emerging technologies: implications and opportunities for creating engaging learning experiences for the net generation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(2), 171–186.
- SÁEZ LÓPEZ, J.M. y JIMÉNEZ VELANDO, P.A. (2011). La aplicación de la pizarra digital interactiva: un caso en la escuela rural en primaria. *ENSAYO, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 1-16. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/issue/view/19>
- SEGURA, M., CANDIOTI, C. y MEDINA, J. (2007). *Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación española*. Madrid: CNICE & Santillana.

Cómo citar este artículo:

Saéz López, J. M. y García González, J. L. (2013). Estrategias para desarrollar la

educación mediática en primaria: propuesta de actuación. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(2), 130-145.