

## COMPETENCIA MEDIÁTICA Y NECESIDADES DE ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL DE DOCENTES Y FAMILIAS ESPAÑOLAS

(MEDIA COMPETENCE AND AUDIOVISUAL LITERACY NEEDS OF SPANISH TEACHERS AND FAMILIES)

Natalia González-Fernández

*Universidad de Cantabria*

Antonia Ramírez-García

*Universidad de Córdoba*

Irina Salcines-Talledo

*Universidad de Cantabria*

DOI: 10.5944/educXX1.16384

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

González-Fernández, N.; Ramírez-García, A. y Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2), 301-321, doi: 10.5944/educXX1.16384

González-Fernández, N.; Ramírez-García, A. & Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. [Media competence and audiovisual literacy needs of Spanish teachers and families]. *Educación XX1*, 21(2), 301-321, doi: 10.5944/educXX1.16384

## RESUMEN

El contexto familiar y educativo ejerce una gran influencia en los jóvenes de la sociedad del siglo XXI, siendo necesaria una alfabetización mediática para relacionarse crítica y eficazmente con los medios y sus mensajes. Tanto las familias como los educadores precisan ser competentes mediáticamente para poder ser un modelo personal, profesional y social ante los menores sobre cómo acceder reflexiva y constructivamente a la información y el conocimiento a través de los medios. Por lo tanto, el principal objetivo de esta investigación se centra en conocer el panorama actual en relación con la competencia mediática de familias y docentes españoles. Este estudio se enmarca en un proyecto I+D+i financiado por el gobierno español. Con la finalidad de dar respuesta al objetivo mencionado, se han llevado

a cabo análisis estadísticos descriptivos y de significación a partir de las respuestas de 905 docentes de diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional) de diez provincias españolas a un cuestionario, diseñado y validado *ad hoc*, como técnica cuantitativa para la recogida de información. Por otro lado, se han analizado cualitativamente los resultados de nueve Focus Group (FG) desarrollados en nueve provincias españolas, en los que participaron un total de 51 padres y madres de jóvenes estudiantes menores de edad. Los principales resultados de la investigación reflejan que los docentes presentan un alto grado de formación en competencia mediática y hacen un uso pedagógico de los medios, mientras que las familias reconocen y justifican determinadas carencias al respecto. Sin embargo, ambos colectivos han adquirido un rol prosumidor y reflejan ciertas demandas y necesidades formativas.

## **PALABRAS CLAVE**

Medios audiovisuales; enseñanza de los medios de comunicación; formación de profesores; familias.

## **ABSTRACT**

The family and education context has a great influence on young people in the society of the 21st century, with a need for media literacy in order to critically and effectively connect with the media and their messages. Families, as well as teachers, must be competent with respect to media, to be a personal, professional and social model for minors regarding how to reflexively and constructively gain access to information and knowledge through media. Therefore, the main goal of this investigation is aimed at discovering the present situation in relation to media competency in Spanish families and teachers. This study is classified as an I+D+I project, financed by the Spanish government. In order to give a response to the mentioned goal, descriptive statistical analyses have been carried out based on the answers of 905 teachers from different educational stages (Pre-school, Secondary and High School, and Professional Training) from ten Spanish provinces to a questionnaire designed and validated *ad hoc*, as a quantitative technique for collecting information. On the other hand, the results have been qualitatively analyzed by nine Focus Groups (FG) developed in nine Spanish provinces, in which a total of 51 mothers and fathers of young underage students had participated. The main results from the investigation reflect that teachers present a high degree of training in media competency and make pedagogical use of the media, while the families acknowledge and justify certain deficiencies in this respect. However, both groups have acquired a prosumer roll and reflect certain training demands and needs.

## **KEYWORDS**

Audiovisual media; media education; teacher education; families.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda la realidad de la alfabetización mediática en el ámbito familiar y educativo, al ser dos de los contextos que mayor influencia ejercen en los jóvenes del siglo XXI. La alfabetización mediática ha de abordarse como una labor compartida entre las instituciones sociales, educativas y económicas que deben abogar por una verdadera educación en medios (Sánchez y Contreras, 2012).

En este sentido, el entorno familiar suele ser el primer contexto en el que un menor convive con los medios y es alfabetizado mediáticamente. Sin embargo, es precisamente en este contexto, en el que la familia, debido a problemas de conciliación de la vida laboral, familiar y personal, a la rigidez en las rutinas diarias, a la omnipresencia de un escenario multipantalla y a la falta de estructuración horaria interna, entre otras causas explicativas, presenta dificultades para la formación continua y la actualización permanente (López, 2012). Para evitar que esto siga sucediendo, es fundamental que los padres y madres emprendan acciones encaminadas a subsanar sus carencias formativas al respecto, puesto que tal y como señala la Junta de Andalucía (2015):

*Los padres que no se involucran en el acercamiento por parte de sus hijos a las nuevas tecnologías los convierten en huérfanos digitales. Sin un referente de comportamiento no sabrán enfrentarse a los dilemas éticos que se les planteen. Serán más propensos a desarrollar hábitos poco saludables y estarán más expuestos a los posibles riesgos. (p. 3)*

Los progenitores cuyos puestos laborales tienen una gran relación con los medios, y la propia empresa incentiva la formación tecnológica, tienen la ventaja y oportunidad de estar más familiarizados con el conocimiento y manejo de los mismos. Por el contrario, en otros casos, debe promoverse una conciliación entre la vida privada y laboral (Cabeza-Pereiro, 2010; Comisión Europea, 2017), que ayude a superar el conflicto entre los roles trabajo-familia, dado que en muchas ocasiones los progenitores en activo, se ven obligados a representar diferentes papeles (padre-empleado) en distintos ambientes (hogar-trabajo), priorizando el tiempo dedicado al trabajo cotidiano y reduciendo el tiempo destinado a las actividades familiares, formativas y de ocio, tiempo imprescindible para el desarrollo integral de los sujetos (Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales, 2007). Ante esta realidad, la Comisión Europea viene planteando desde el 2002, soluciones como el Teletrabajo, que permiten compaginar eficazmente la vida profesional, privada y la formación continua. Con independencia de la situación concreta de cada familia y cada profesional, no cabe duda de la importancia de buscar tiempos y espacios para actualizarse mediáticamente.

Paralelamente, los centros educativos se configuran como otro de los ambientes que pueden ofrecer una educación en medios con la finalidad de desarrollar la competencia mediática, tal y como avalan investigaciones centradas en experiencias concretas en contextos de educación formal (Gutiérrez y Tyner, 2012; Pérez-Rodríguez, Ramírez y García, 2015; UNESCO, 2018). En este sentido, se puede afirmar que los docentes ostentan un gran protagonismo en la facilitación y promoción de la alfabetización mediática de los estudiantes, siendo fundamental que asuman acciones formativas que les capaciten mediáticamente. Sin embargo, varias investigaciones (Cabero, 2014; Sur, Ünal e Işeri, 2014) destacan la falta de formación mediática de los docentes, lo que les impide impartir exitosamente la alfabetización audiovisual. Por ello, autores como Tejedor y Pulido (2012), consideran necesario que se capaciten con solvencia y autonomía en el manejo del escenario Web 2.0, conociendo las múltiples posibilidades que la red ofrece para la elaboración de actividades y materiales didácticos.

Actualmente los datos empíricos indican cómo los menores utilizan los medios de comunicación para entender el mundo y buscar modelos con los que identificarse (Sahuquillo, 2007), pero a la vez ignoran muchas de las posibilidades que ofrecen los medios (Carlsson, 2013), entre ellos Internet, para obtener, crear y compartir conocimiento. En este sentido (Graffman, 2008) alude al término «generación despistada» para referirse a aquellos jóvenes que son capaces de consumir productos mediáticos, sin ejercer un rol activo y crítico como ciudadanos. Siguiendo a Pérez-Tornero y Varis (2010) en esta civilización hipertecnologizada, la cultura se construye a partir de la convergencia de los distintos medios y del uso que hacen los ciudadanos de los mismos, por ello, se hace preciso que dominen sus lenguajes, estén alfabetizados. De todo ello, se deduce que tanto la familia como los educadores son piezas clave que han de responsabilizarse y promover una educación mediática que ayude a los menores a mantener un rol participativo, reflexivo y comprometido ante los medios.

La necesidad por parte del sistema político de favorecer entre la ciudadanía la comprensión crítica de los medios de comunicación ha quedado patente en diferentes declaraciones (Declaración de Grünwald, 1982, Proclamación de Alejandría acerca de la Alfabetización Informativa y el Aprendizaje de por Vida, 2005, Agenda de París para la Educación en Medios, 2007) y, está siendo promovida por diferentes organismos internacionales (UNESCO, Comisión Europea, Consejo de Europa, Alianza de Civilizaciones) a través de la puesta en marcha de diferentes planes, proyectos y acciones encaminadas al desarrollo de la «alfabetización mediática», como nuevo paradigma educativo global, encargado de favorecer un uso responsable de los medios y adquirir las competencias necesarias para seleccionar, comprender y discriminar la información proveniente de

diferentes vías como la televisión, Internet o los videojuegos, entre otras (Potter, 2011).

Los procesos formativos que promuevan una educación crítica ante los medios, tal y como resaltan Fedorov y Levitskaya (2015), precisan enseñar, además de técnicas de análisis de audiencias textuales, estrategias para la comprensión de los mecanismos de construcción y funcionamiento de los mensajes. Especialmente, en estos momentos en los que el espectador ha modificado su comportamiento respecto al contenido que consume, llegando a convertirse en una persona multitarea que además de consumir el contenido, busca información sobre él, lo valora e incluso produce nuevos mensajes (Lastra, 2016). El término de «prosumidor» acuñado por Toffler (1980), precisamente alude al consumidor que simultanea consumo y producción, lo que se ha visto muy favorecido con el desarrollo de la Web 2.0. Sin embargo, algunos autores (Bajde, Kos Koklic y Bajde, 2015; Ritzer, Dean y Jurgeson, 2012) señalan que no nos encontramos ante una innovación conceptual, puesto que tradicionalmente la línea divisoria entre consumo y producción ya estaba difusa. En cualquier caso, cabe resaltar que en nuestros días, gracias a la tecnología, cada vez más personas están abandonado el rol pasivo ante los medios (Jenkins, 2006).

En este contexto, ser competentes mediáticamente, como señala Carlsson (2013), es muy importantes entre los jóvenes, pero igualmente entre los progenitores (López-Sánchez y García del Castillo, 2017) y los docentes que deberían estar alfabetizados audiovisualmente para poder desempeñar adecuadamente un papel como facilitadores, gestores y promotores de la competencia mediática, siendo imprescindible detectar y diagnosticar el estado de dicha competencia tanto entre el profesorado (González-Fernández, Gozávez y Ramírez, 2015) como entre las familias puesto que la influencia de estos contextos en la relación de los menores con los medios, queda demostrada en investigaciones como la de Ortega-Barón, Buelga y Cava (2016), constatando que tanto el clima familiar, en mayor medida, como el clima escolar predicen la victimización de los jóvenes a través de dispositivos como el móvil e Internet, confirmando la necesidad de que la familia y la institución educativa adquieran un papel relevante como factores protectores.

Ante este horizonte, Andrada (2015), tras analizar la formación mediática de los docentes en la última década, indica que la oferta en educación mediática se suele reducir al uso de la tecnología como herramienta para enseñar y, es fundamental que se desarrolle una educación en medios para los docentes como un elemento clave para contar con una ciudadanía preparada para la era digital. Actualmente, en el estudio realizado por Área-Moreira, Hernández-Rivero y Sosa-Alonso (2016), se señala la existencia de dos modelos de integración didáctica de las tecnologías en

el contexto educativo, un modelo débil y otro intenso. Los docentes que emplean el segundo modelo presentan una gran experiencia profesional, son usuarios habituales de las tecnologías y están suficientemente formados. Sin embargo, muchos docentes siguen un modelo de integración débil utilizando mayoritariamente, materiales didácticos tradicionales e, introduciendo, esporádicamente las tecnologías.

Como puede desprenderse de las investigaciones y estudios citados anteriormente, la educación mediática continua siendo en la actualidad una asignatura pendiente como también reflejan Medina y Ballano (2015), señalando que dicha educación sigue siendo una práctica voluntarista y, por consiguiente, minoritaria.

Igualmente, de acuerdo con la investigación llevada a cabo por Sur, Ünal e Işeri, (2014) en la que se demuestra que los docentes no tienen información suficiente sobre los programas educativos en alfabetización mediática, imparten cursos sobre la temática empleando un sistema fundamentalmente teórico, adecuado a nivel conceptual, pero inadecuado en la selección de actividades prácticas para el desarrollo de la competencia mediática, entendida como capacidad para interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica y para expresarse a través de soportes audiovisual con unos mínimos de corrección y creatividad (Ferrés, 2011), se hace necesario considerar las recomendaciones de la UNESCO (2011) sobre algunos de los principales factores que garantizan el éxito en el desarrollo de un currículo de alfabetización mediática e informacional.

Los factores más relevantes para fortalecer el desarrollo de la competencia mediática por parte de docentes y familias destacados en este documento, se refieren a la necesidad de acceso a los recursos, tecnologías y materiales audiovisuales pertinentes; el desarrollo profesional continuo para hacer frente a los cambios y responder adecuada y pedagógicamente a las nuevas demandas; la esencial colaboración entre padres, estudiantes, docentes, administradores y profesionales de los medios para compartir conocimientos y experiencias con la comunidad en general; y por último, la necesidad de realizar investigaciones sobre alfabetización mediática e informacional, como la actual, que permitan continuar avanzando en torno a las mejores prácticas de alfabetización.

Por todo ello, el objetivo de esta investigación se centra en conocer el panorama actual en relación con la competencia mediática de familias y docentes españoles. Más concretamente se trata de:

1. Conocer la formación en competencia mediática de docentes y familias españolas.

2. Analizar si los docentes no universitarios y las familias españolas son prosumidores o consumidores de medios.
3. Indagar sobre la capacidad para hacer un uso pedagógico de los medios por parte de docentes no universitarios y familias españolas.
4. Conocer las demandas y necesidades formativas de docentes no universitarios y familias españolas en relación con los medios.

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Ciencia y Competitividad del Gobierno de España dentro del proyecto I+D+i sobre «La enseñanza obligatoria ante la competencia audiovisual en un entorno digital» Ref. EDU 2010-21395-C03, encaminado a la elaboración de un diagnóstico en torno al nivel de competencia audiovisual de los diferentes agentes educativos activos en España.

El enfoque metodológico es mixto, tanto cuantitativo como cualitativo persiguiendo así la triangulación de métodos (Ruiz, 2003). Por un lado, el tipo de diseño cuantitativo fue descriptivo y de significación, ya que la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de las variables en un momento dado para describir los fenómenos, analizando su incidencia en ese momento y, comprobando la existencia o inexistencia de diferencias significativas (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). Por otro lado, el tipo de diseño cualitativo fue transversal, desarrollado simultáneamente nueve FG en nueve provincias españolas.

## **Muestra**

Los participantes de este estudio fueron, por un lado, 905 profesores de diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, y Formación Profesional) de diez provincias españolas: Cantabria, Córdoba, Huelva, Granada, La Rioja, Lugo, Málaga, Murcia, Sevilla y Valencia. La selección de la muestra fue no probabilística, es decir, se estableció de acuerdo a unos criterios relacionados con las características de la investigación (Bisquerra, 2004). En este caso, los criterios aplicados giraron en torno a la autorización para aplicar en los centros educativos el cuestionario, la diferenciación de etapas educativas y la heterogeneidad de los centros (público, concertado y privado).

Y, por otro lado 51 padres y madres (39% hombres y 61% mujeres). Concretamente, en cada FG participaron entre seis y cinco progenitores

procedentes de nueve provincias españolas: Cantabria, Córdoba, Huelva, Granada, La Rioja, Lugo, Málaga, Murcia y Valencia. La selección de la muestra fue intencionada, teniendo en cuenta la participación de diferentes tipos de familias, monoparentales, separados, casados, personas viudas, familias multiculturales y familias reconstituidas.

## Instrumentos

Han sido aplicados dos instrumentos de recogida de información diseñados específicamente para esta investigación. En primer lugar, en el caso del profesorado no universitario se ha utilizado un cuestionario on-line (<http://goo.gl/v9tg5d>) sobre competencia mediática (González-Fernández, Gozávez y Ramírez, 2015).

Dicho instrumento está formado por 43 ítems, distribuidos en siete bloques de contenido: a) datos de identificación; b) lenguajes; c) tecnología; d) procesos de percepción e interacción; e) procesos de producción y difusión, f) ideología y valores; y g) estética.

La validación del cuestionario implicó dos procedimientos, el cálculo de la validez y el cálculo de la fiabilidad. Para determinar la validez, se recurrió a la técnica Delphi considerando los juicios de 15 expertos. Para calcular la fiabilidad, se recurrió al alfa de Cronbach (.812). Concretamente para dar respuesta a los objetivos establecidos en este artículo, se han tenido en cuenta las respuesta a ocho de los ítems del cuestionario global al ser los que guardan relación con el contenido y propósito de los objetivos.

En segundo lugar, en el caso de las familias españolas, se utilizó la técnica del Focus Group (FG) mediante un guion de preguntas diseñado *ad hoc* y validado con anterioridad a su aplicación (González-Fernández, Sedeño y Gozávez, 2012), a través la técnica Delphi con un panel de expertos heterogéneo y desarrollando una aplicación piloto de la herramienta en una muestra intencional compuesta por 5 miembros (3 madres y 2 padres) de 5 familias diferentes. El FG, es útil cuando el tema de investigación es amplio y complejo, permitiendo que el investigador aborde las variables preestablecidas deductivamente, a la vez que facilitando la emergencia de otras variables que justifican y argumentan la generación de categorías inductivas, tal y como señalan Beck, Bryman y Futing (2004). En este caso se realizó una categorización inductiva puesto que no se partió de las categorías prefijadas como podían ser las dimensiones del guion del FG, sino que después de analizar toda la información se elaboraron categorías de forma emergente para dar respuesta ordenada a los objetivos establecidos. Las categorías establecidas también se han podido utilizar para nombrar las variables de



agrupamiento de los ítems del cuestionario seleccionados. De tal modo, que se ha dotado de consistencia global la respuesta a los objetivo, mediante la presentación coherente de los resultados cuantitativos y cualitativos.

El concepto de competencia mediática en el que se ha sustentado el diseño del cuestionario y el guion del FG, fue articulado en torno a las seis dimensiones —lenguajes, tecnología, procesos de percepción e interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética— e indicadores aportados por Ferrés y Piscitelli (2012), relacionando dichos indicadores con dos ámbitos de participación diferentes pero complementarios: ámbito de análisis, es decir, como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos; y el ámbito de la expresión, como personas que producen mensajes.

## Procedimiento

Los datos cuantitativos obtenidos mediante el cuestionario fueron recopilados en una base de datos generada por el sistema online en el que se diseñaron los mismos. Posteriormente, se procedió a vaciar la base de datos en el programa estadístico SPSS (v.20) y a recategorizar las respuestas de acuerdo con la rúbrica de evaluación elaborada previamente para el citado cuestionario.

La información cualitativa, recopilada a través de los nueve grupos de discusión realizados, fue grabada y transcrita, para ser analizada, posteriormente, por el programa de Atlas.ti 6.0 que permite la organización, codificación y categorización de la información textual.

Tabla 1  
*Codificación de Unidades de Análisis*

Provincia / Código	Género / Código	Categoría / Código
Cantabria_CA	Hombre_H	Formación_F
Córdoba_C	Mujer_M	Prosumir VS Consumir_PC
Granada_G		Uso Pedagógico_UP
Huelva_H		Demandas y Necesidades_DN
La Rioja_LR		
Lugo_L		
Málaga_MA		
Murcia_M		
Valencia_V		

Tabla 2  
*Variables y categorías objeto de estudio*

Objetivos	Ítems docentes	Preguntas familias	Variable/ Categoría
Objetivo 1	6. Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital	<b>I.2</b> ¿Cuándo comenzó a informarse o formarse a través de medios audiovisuales? ¿Qué edad tenía? ¿Estaba estudiando o trabajando?  ¿Cuánto tiempo le dedica actualmente a los medios audiovisuales?  ¿Analiza e interpreta cómo, con qué códigos le estaban llegando los mensajes?	Formación
Objetivo 2	13. Soy capaz de comunicarme a través de los medios usando un lenguaje diferente según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje  27. He usado en alguna ocasión los medios y tecnologías comunicativas  41. Sería capaz de transformar alguna imagen, utilizando un programa específico para ello	<b>I.5</b> ¿Sería capaz de expresarse, de construir mensajes con la corrección, claridad y concreción necesarias para hacerse entender?  Y ¿elegir el medio de comunicación más adecuado para hacer llegar su mensaje a las personas con las que pretende comunicarse?  <b>II.3</b> ¿Ha creado alguna vez (a nivel académico, profesional o personal) un documento multimedia?	Prosumir VS Consumir
Objetivo 3	16. Me preocupo por usar convenientemente los diferentes modos de comunicación para mejorar el proceso educativo  17. Recursos educativos que utilizo con mis alumnos  25. Me relaciono a través de los medios con colegas y profesionales del ámbito educativo	<b>II.2</b> ¿Cree que maneja con corrección, eficazmente, críticamente, usando todo su potencial educativo esas herramientas comunicativas?	Uso pedagógico
Objetivo 4	42. ¿Te gustaría recibir formación sobre Competencia Mediática?	<b>I.2</b> ¿Cuándo comenzó a informarse o formarse a través de medios audiovisuales? ¿Qué edad tenía? ¿Estaba estudiando o trabajando?  ¿Cuánto tiempo le dedica actualmente a los medios audiovisuales?  ¿Analiza e interpreta cómo, con qué códigos le estaban llegando los mensajes?	Demandas y necesidades formativas

En la tabla 2 se recogen los ítems del cuestionario y las preguntas del FG, que se seleccionaron para abordar y dar respuesta a los objetivos propuestos en este trabajo, estableciendo variables cuantitativas y categorías cualitativas, para guiar el análisis de los datos.

Concretamente para desarrollar los análisis cuantitativos, se generaron nuevas variables que agruparon los ítems seleccionados para dar respuesta al objetivo 2 y al objetivo 3. En el caso de los objetivos 1 y 4, dichas variables están configuradas por un único ítem por lo que no se llevó a cabo ninguna agrupación.

## RESULTADOS

En este apartado se muestran los resultados obtenidos a través del análisis de la información cuantitativa y cualitativa recabada. Para su presentación, se ha seguido el orden de los objetivos establecidos. Determinando una correspondencia entre las variables cuantitativas y las categorías cualitativas.

Una vez comprobado que la muestra no cumple los supuestos de homocedasticidad y normalidad se procedieron a realizar análisis no paramétricos. Por otro lado, a partir de la transcripción y codificación de los FG, se han seleccionado las citas textuales más representativas de cada categoría.

Con la finalidad de conocer el grado de formación recibida en comunicación audiovisual por parte de los docentes españoles, en primer lugar se presentan los datos descriptivos sobre la variable «Grado de formación recibida en comunicación audiovisual» (Ítem 6). La puntuación media de los docentes encuestados, como se aprecia en la tabla 3, es más alta que el valor medio de la escala. En segundo lugar, para comprobar si dicha diferencia de medias es significativa, se ha realizado la prueba Wilcoxon fijando como valor de prueba 1.5, al ser la mediana de la escala de medida (tipo Likert de 1 a 3), que coincide con el valor de la media. A partir del resultado obtenido ( $p = .00$ ) podemos afirmar que la puntuación media de los docentes encuestados es significativamente más alta que el valor medio de la escala, por lo tanto, afirmamos que el grado de formación recibido por dichos docentes en comunicación audiovisual, es alto.

Para conocer la significación de todas las variables cuantitativas objeto de estudio se ha empleado la prueba Wilcoxon, siguiendo el procedimiento descrito anteriormente.

Tabla 3

*Descriptivos y significación de la variable «Grado de formación recibida en comunicación audiovisual»*

<b>Grado de formación recibida en comunicación audiovisual</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Valor p</b>
	905	1.00	3.00	2.03	0.60	.00

En contraposición, en el caso de las familias entrevistadas, se detecta en términos generales, un bajo nivel formativo en torno a los medios de comunicación.

*«Yo no me he educado audiovisualmente, porque mis padres ni eran de televisión, ni de radio. Nos hemos criado en la calle, hemos tenido nuestro tiempo de estudio, pero luego la calle.» C\_M\_F*

Sin embargo, algunos reconocen que su actividad profesional ha influido en su grado de formación.

*«La formación mediática depende del trabajo en el que estés metido. Por ejemplo, estudiando oposiciones, me tuve que formar.» CA\_H\_F*

En relación al conocimiento sobre si los docentes no universitarios y las familias españolas entrevistadas son prosumidores o consumidores de los medios, inicialmente se presentan los datos descriptivos de la variable «Prosumidores Vs. Consumidores» (Ítems 13, 27 y 41). A continuación, en la tabla 4, se observa que la puntuación media es superior al valor medio de la escala. Seguidamente, podemos afirmar ( $p = .00$ ), que la puntuación media de los docentes encuestados es significativamente más alta que el valor medio de la escala, por lo tanto, se confirma que los docentes son prosumidores de medios.

Tabla 4

*Descriptivos y significación de la variable «Prosumidores vs. Consumidores»*

<b>Prosumidores vs. Consumidores</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Valor p</b>
	905	1.00	4.00	2.93	0.59	.00

Las familias entrevistadas son proclives a la creación de contenidos mediáticos, decantándose preferiblemente, por formatos escritos más tradicionales, como el papel.

*«Yo creo que te va a dar menos pudor hacer algo escrito porque te permite la reflexión, que cuando te pilla una TV en directo. No es que no seas capaz, sino que te da miedo meter la pata, porque somos gente que no estamos acostumbrados a los medios.» C\_M\_PC*

Principalmente, generan mensajes mediáticos cuando consideran que los medios ofrecen una visión distorsionada de una realidad cercana a ellos.

*«Yo lo hice en un periódico local digital porque transmitió una información que no atendía a la realidad, entonces hubo que rectificarle una serie de cosas. Tiene que llegar un momento en que la sociedad tiene que tomar conciencia de que tiene que hacer algo porque nos manipulan y hay que protestar, y la única manera de protestar es escribirles y tener también la suerte de que te lo publiquen.» C\_H\_PC*

Respecto a la capacidad de los docentes y familias españolas para hacer un uso pedagógico de los medios se presentan los datos descriptivos sobre la variable «Uso Pedagógico» (Ítems 16, 17 y 25). Se puede observar en la tabla 5, que la puntuación media de los docentes, es más alta que el valor medio de la escala. Al verificar que dicha diferencia es significativa ( $p = .00$ ), se afirma que los docentes encuestados poseen una alta capacidad para hacer un uso pedagógico de los medios.

Tabla 5  
 Descriptivos y significación de la variable «Uso Pedagógico»

Uso Pedagógico	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Valor p
	905	1.00	4.00	3.15	0.51	.00

En general, las familias entrevistadas no entienden que se puede hacer un uso pedagógico de las redes sociales, incluso algunos desconfían de ellas y, las consideran perjudiciales al constatar cómo se deforma la expresión escrita de los jóvenes.

*«Las redes sociales son nefastas para la forma de escribir correcta. Mis chavales de 16 escriben fatal, el «que» con «k», es que no lo entiendes.» C\_H\_UP*

La realidad es muy heterogénea, desde familias que permiten el uso de dispositivos móviles en la mesa, reconociendo que carecen de conocimiento para hacer un uso pedagógico adecuado, hasta familias sensibilizadas con el control del tiempo, el lugar de uso y la necesidad de ayudar a los jóvenes a interpretar los mensajes mediáticos.

*«Pero es que mis hijos lo bajan a comer. Estamos comiendo y están con el chisme que está venga a pitar y todo.» CA\_M\_UP*

Las familias transmiten, mayoritariamente, una sensación de desbordamiento, de pérdida de control ante los avances tecnológicos y el manejo técnico de los jóvenes, reconociendo que, básicamente uno de los principales obstáculos para estar al día, es el escaso tiempo para actualizarse.

*«No es falta de interés, ni motivación. Básicamente falta de tiempo.» MU\_H\_UP*

Por último, para conocer las demandas y necesidades formativas de docentes encuestados y familias españolas entrevistadas en relación con los medios, en primer lugar se presentan los datos descriptivos sobre la variable «Demandas y Necesidades Formativas» (Ítem 42). La puntuación media de los docentes, como se observa en la tabla 6, es más alta que el valor medio de la escala. En segundo lugar, a partir del resultado obtenido ( $p = .00$ ) podemos afirmar que la puntuación media de los docentes encuestados es significativamente más alta que el valor medio de la escala, por lo tanto, constatamos que presentan necesidades formativas y demandan claramente dicha formación.

Tabla 6  
*Descriptivos y significación de la variable «Demandas y Necesidades Formativas»*

<b>Demandas y Necesidades Formativas</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Valor p</b>
	904	1.00	3.00	2.37	0.85	.00

Las familias participantes en la investigación, aun reconociendo la facilidad de acceso a una gran diversidad de información, son conscientes de la necesidad de una formación que les capacite para discriminar la utilidad y veracidad de las informaciones.

*«Es que yo creo que a través de la información tú te formas, pero tienes que tener una buena base y unos buenos criterios para saber qué es lo que te forma, y lo que te está distorsionando.» CA\_M\_DN*

Por otro lado, los progenitores demandan una formación mediática conjunta entre progenitores y centros educativos para capacitar sistémica e intergeneracionalmente a las familias entrevistadas.

*«No entiendo por qué no se educa en los medios, cómo no está en los programas escolares, como si aún estuviéramos viviendo en una*

*sociedad del pasado. Creo que debería haber algo para educar en los medios en escuelas e institutos, no podemos estar solos los padres en este tipo de educación, porque a veces nos sentimos impotentes y vemos que no podemos solos.» V\_H\_DN*

## **Discusión y conclusiones**

La alfabetización mediática, tal y como se ha ido argumentado, debe desarrollarse como una tarea compartida entre las diversas instituciones sociales, educativas y económicas (Sánchez y Contreras, 2012).

En este sentido, la finalidad general de esta investigación se ha centrado en conocer el panorama actual en relación a la competencia mediática de familias y docentes españoles. Para ello, se han abordado cuatro objetivos específicos que han permitido profundizar en el conocimiento sobre la situación actual de la temática.

En primer lugar, se aprecia que los docentes encuestados presentan una alta formación audiovisual. Sin embargo, tal y como destacan Sur, Ünal e Işeri, (2014), hay que tener en cuenta que, en la mayoría de los casos, dicha formación es puntual y los docentes no tienen acceso a un plan formativo amplio, con supervisión y refuerzo continuado. Por otro lado, las familias entrevistadas reflejan un bajo nivel formativo en torno a los medios de comunicación, aunque, algunos debido a su actividad profesional, al igual que indica Cabeza-Pereiro (2010), han podido acceder a una mayor formación al respecto.

En segundo lugar, se confirma que tanto los docentes como las familias participantes en la investigación, adquieren un rol de prosumo ante los medios, aun siendo conscientes de que la línea divisoria entre consumir y prosumir es bastante difusa (Bajde, Kos Koklic y Bajde, 2015; Ritzer, Dean y Jurgeson, 2012). En este sentido, destaca cómo las familias presentan una tendencia a la creación de contenidos en formatos más tradicionales como el papel.

En tercer lugar, se afirma que, como era de esperar, dichos docentes poseen una alta capacidad para hacer un uso pedagógico de los medios, mientras que las familias participantes no consideran que se pueda hacer un uso pedagógico de algunos medios y presentan, en general, una sensación de desbordamiento ante los avances tecnológicos reconociendo que básicamente uno de los principales obstáculos para estar al día es el escaso tiempo con el que cuentan (Fernández Losa, 2002) para actualizarse.

En cuarto y último lugar, tanto los docentes como las familias que formaron parte de la muestra, presentan necesidades formativas y demandan claramente dicha formación. Los progenitores en sintonía con las recomendaciones de la UNESCO (2011), solicitan una formación mediática conjunta entre progenitores y centros educativos para capacitar sistémica e intergeneracionalmente a las familias. En esta línea Sánchez, Kaplan y Bradley (2015) desarrollan un estudio demostrando la eficacia de los programas intergeneracionales tecnológicos para ayudar a los jóvenes a adquirir habilidades que contribuyan a su empleabilidad, y a los miembros de la familia a estar en contacto y mantener líneas de apoyo social en la distancia geográfica.

Finalmente, se presentan ciertas limitaciones del estudio y algunas pautas de actuación a considerar en el futuro. Como limitaciones, cabe señalar las relativas a las muestras empleadas. En el caso de los docentes, de cara a un estudio futuro, habría que incluir al profesorado de Educación Superior y, en la medida de lo posible, extenderlo a un mayor número de provincias e, incluso ampliarlo fuera de las fronteras nacionales. Respecto a las familias, sería enriquecedor considerar las aportaciones de otros miembros del sistema familiar como los abuelos o los tíos, especialmente, en los casos en los que ejercen una gran influencia en los procesos de socialización de los menores.

Algunas indicaciones que deben ser consideradas en los estudios posteriores se recogen a continuación:

- Las acciones formativas sobre competencia mediática que se emprendan, con independencia de los destinatarios a los que vayan dirigidas, deben ser extensivas en el tiempo, en lugar de concentradas o intensivas temporalmente, para optimizar los resultados.
- Todas las instituciones educativas, económicas, sociales y políticas deben promover y apoyar el desarrollo de planes formativos que doten a los ciudadanos de las competencias necesarias que les permitan desenvolverse crítica y eficazmente en un entorno cada vez más mediatizado.
- Es preciso favorecer y fomentar el diálogo entre los diferentes agentes sociales con responsabilidad en la educación (familias, docentes, estudiantes, representantes políticos) con la finalidad de coordinarse, dar coherencia y consistencia a las medidas relacionadas con la alfabetización mediática que se lleven a cabo.
- Hay que considerar que, lógicamente, los docentes que han sido capaces de contestar un cuestionario on-line, aunque pueda parecer sencillo, son los más predispuestos a la temática y los



más altamente relacionados con las tecnologías, hecho que puede ofrecer un sesgo de la muestra.

La investigación presentada, aporta nuevos datos en la línea de algunas de las investigaciones previas desarrolladas hasta la fecha tal y como se ha ido señalando, pero igualmente ofrece sugerencias y reflexiones que deben ser tenidas en cuenta para continuar profundizando e investigando sobre la temática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agenda de París para la Educación en Medios (2007). Recuperado de <http://bit.ly/2jzqRkg>
- Andrada, P. (2015). Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios. *Comunicación y Medios*, 32, 83-99. 10.5354/0719-1529.2015.36700
- Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales (2007). *Hablemos de conciliación de la vida laboral, familiar y personal en nuestras empresas*. Madrid: Dirección General de Igualdad de Oportunidades. Recuperado de <http://bit.ly/1KvtJqD>
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V. y Sosa-Alonso, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47, 79-87. 10.3916/C47-2016-08
- Bajde, D., Kos Koklic, M. y Bajde, J. (2015). Back to consumption and production? Prosumers negotiating the WMG lockdown on YouTube. *Journal of Consumer Behaviour*, 14, 297-306. 10.1002/cb.1520
- Beck, M., Bryman, A. y Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. New Delhi: SAGE Publications.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cabeza-Pereiro, J. (2010). Conciliación de vida privada y laboral. *Temas laborales*, 103, 45-65.
- Carlsson, U. (2013). Los jóvenes en la cultura digital y mediática: perspectivas globales y escandinavas. *Anàlisi Monogràfic*, 77-94.
- Comisión Europea (2017). *Una iniciativa para promover la conciliación de la vida familiar y la vida profesional de los progenitores y los cuidadores*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de [goo.gl/1vXYYM](http://goo.gl/1vXYYM)
- Declaración de Grünwald (1982). *Sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Recuperado de <http://bit.ly/2jRDp7I>
- Declaración de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida (2005). *Faros de la sociedad de la información*. Recuperado de <http://bit.ly/2jzrTNh>
- Fedorov, A. y Levitskaya, A. (2015). Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales. *Comunicar*, 45, 107-116. 10.3916/C45-2015-11
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. 10.3916/C38-2012-02-08
- González-Fernández, N., Gozávez, V. y Ramírez, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117-146. 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285
- González-Fernández, N., Sedeño, A. y González, V. (2012). Diseño de un Focus Group para valorar la competencia mediática en escenarios familiares. *Icono* 14, 10 (3), 116-133. <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.191>
- Graffman, K. (2008). «Mamma vet bäst (Mama knows best)». [Entrevista]. *Internet World*, 2008-05-28

- 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
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press.
- Junta de Andalucía (2015). *Educar para proteger. Guía de formación TIC para padres y madres de menores de 3 a 11 años*. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Recuperado de <http://bit.ly/1wOtPRL>
- Lastra, A. (2016). El poder del prosumidor. Identificación de sus necesidades y repercusión en la producción audiovisual transmedia, *Icono 14*, 14(1), 71-94. 10.7195/ri14.v14i1.902
- López, L. (2012). La alfabetización mediática a debate. Planteamiento didáctico de una dinámica de grupo en el ámbito universitario. *Icono 14*, 10(3) 85-99. 10.7195/ri14.v10i3.184
- López-Sánchez, C. y García del Castillo, J.A. (2017). La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 108-124. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1928>
- Medina, A. y Ballano, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369, 135-158. 10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293
- Ortega-Barón, J., Buelga, S. y Cava, M.J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 46, 57-65. 10.3916/C46-2016-06
- Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A. y García, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. 10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei
- Pérez-Tornero, J.M., Paredes, O. y Fernández, N. (2010). La Media Literacy in Spagna. *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete*, 70, 21-27.
- Potter, W.J. (2011). *Media Literacy*. California: SAGE
- Ritzer, G., Dean, P. y Jurgenson, N. (2012). The Coming of Age of the Prosumer. *American Behavioral Scientist*, 56(4). 379-398. <http://dx.doi.org/10.1177/0002764211429368>
- Ruiz, J.L. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad de la investigación socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Sahuquillo, P. (2007). Algunas aportaciones teóricas a la influencia de la televisión en el proceso de socialización de la infancia. *Teoría de la Educación*, 19, 191-224.
- Sánchez, J. y Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor: Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10(3), 62-84. 10.7195/ri14.v10i3.210
- Sánchez, M., Kaplan, M. y Bradley, L. (2015). Usando la tecnología para conectar las generaciones: consideraciones sobre forma y función. *Comunicar*, 45, 95-104. 10.3916/C45-2015-10
- Sur, E., Ünal, E. y Işeri, K. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar*, 42, 119-127. 10.3916/C42-2014-11

- Tejedor, S. y Pulido, C. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos? *Comunicar*, 39, 65-72. 10.3916/C39-2012-02-06
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. Nueva York: William Morrow.
- UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa Curriculum para profesores*. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://bit.ly/1NMfTjA>
- UNESCO (2018). *Tendencias mundiales en libertad de expresión y desarrollo de los medios: 2017-2018*. París: UNESCO. Recuperado de [goo.gl/z7Av5s](http://goo.gl/z7Av5s)

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS**

Natalia González-Fernández. Profesora Contratada Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Acreditada Profesora Titular de Universidad\_ANECA). Desarrolla su actividad investigadora en el campo de la alfabetización mediática, evaluación formativa y compartida en Educación Superior e Innovación en metodologías docentes emergentes.

Antonia Ramírez-García. Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Desarrolla su actividad investigadora en el campo de la evaluación de competencias, evaluación, evaluación formativa y compartida y orientación educativa.

Irina Salcines-Talledo. Profesora Ayudante del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Acreditada Profesora Contratada Doctora\_ANECA). Desarrolla su actividad investigadora en el campo de la alfabetización mediática, evaluación formativa y compartida en Educación Superior y Tendencias metodológicas emergentes.

Dirección de los autores: Natalia González-Fernández  
Universidad de Cantabria (UC)  
Facultad de Educación  
39005 Santander  
E-mail: gonzalen@unican.es

Antonia Ramírez-García  
Universidad de Córdoba (UCO)  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Avenida San Aberto Magno, s/n  
14004 Córdoba  
E-mail: a.ramirez@uco.es

Irina Salcines-Talledo  
Universidad de Cantabria (UC)  
Facultad de Educación  
Avenida de los Castros, s/n  
39005 Santander  
E-mail: salcinesi@unican.es

Fecha Recepción del Artículo : 18. Abril. 2016  
Fecha modificación Artículo : 20. Septiembre. 2016  
Fecha Aceptación del Artículo: 07. Noviembre. 2016  
Fecha Revisión para Publicación: 22. Noviembre. 2018