

**GRADO DE COMPETENCIA MEDIÁTICA EN ALUMNADO  
ADOLESCENTE DE ESMERALDAS (ECUADOR)  
MEDIA COMPETENCE OF ADOLESCENT STUDENTS FROM  
ESMERALDAS (ECUADOR)**

Ainize Foronda Rojo <sup>(1)</sup>

ainize.foronda@pucese.edu.ec

Juan Ignacio Martínez de Moratín Goñi <sup>(2)</sup>

Juanignacio.demoratin@ehu.es

Aitor Urbina <sup>(1)</sup>

Aitor.urbina@pucese.edu.es

<sup>(1)</sup> *Pintificia Universidad Católica de Ecuador. Sede Esmeraldas (PUCESE) Ecuador*

<sup>(2)</sup> *Universidad del País Vasco (UPV/EHU). España*

*Resumen: Los actuales contextos vitales y de desarrollo cotidianos, caracterizados por la omnipresencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su influencia en la adquisición de valores, presentan un claro desafío a la ciudadanía en general y a la población adolescente en particular: la alfabetización mediática. El objetivo de la presente investigación ha sido evaluar el grado de competencia mediática e informacional de 150 alumnos/as adolescentes de Esmeraldas (Ecuador) y analizar la existencia de diferencias en función del sexo, el nivel educativo y el tipo de centro. Para ello se aplicó el cuestionario "Grado de competencia mediática e informacional en adolescentes" (CMI). El análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario, realizado on line, reveló niveles muy bajos de competencia mediática del alumnado, sin diferencias significativas en relación al sexo y el nivel educativo y sí en relación al tipo de centro en el grado de competencia mediática e informacional global. Estos resultados son coincidentes con los de otros contextos como el español y corroboran la necesidad de trabajar la alfabetización mediática tanto en los currículos escolares como en los diversos ámbitos de educación no formal de la ciudadanía en general.*

*Palabras clave: Competencia mediática, estudiantes de Secundaria, evaluación de estudiantes, Educación en valores*

*Abstract: The daily life and development contexts of today's global village, characterized by the omnipresence of new information and communication technology and its influence on the way values are internalized, pose a clear challenge for both citizens in general and the adolescent population in particular; namely media literacy. This study aims to assess the media and information competence of a sample of 150 adolescent students from Esmeraldas (Ecuador), and to analyze differences related to sex, educational level and type of school attended. The data were gathered using the "Media and information competence in adolescents" (CMI) questionnaire. The questionnaire was completed on-line by the participants. The analysis of the results revealed very low levels of media and information competence, with no significant differences related to either sex or educational level, although significant differences were found in global media and information competence in accordance with the type of school attended. These results are consistent with the findings reported by other studies in other contexts, such as Spain, and highlight the need to improve media literacy and media education both in the formal school curriculum and in non-formal education aimed at the general population.*

*Key words: Media literacy, Secondary School Students, Student Evaluation, Values Education.*

## 1. Introducción.

En la actualidad las nuevas tecnologías están dando paso a nuevas formas, lenguajes y soportes de recepción, transmisión y creación cultural. Dichas herramientas y nuevos escenarios provocan cambios en nuestro trabajo, vida cotidiana, relaciones, ocio etc. y nos desafían a desarrollar competencias de alfabetización mediática que nos empoderen en un uso y orientación óptima de los medios para nuestro desarrollo como ciudadanos/as y como sociedades (Aguaded, 2012; Area y Pessoa, 2012; Caldeiro, 2012; Potter, 2010). La importancia de este desafío se evidencia en una alta producción científica en las últimas décadas en este campo de estudio: García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell (2014), García-Ruiz y Rivera-Rogel (2013) y Caldeiro (2013) lo subrayan específicamente en la niñez y adolescencia, con el objetivo de llegar a ser ciudadanos «prosumidores mediáticos». Cuervo y Medrano (2013), a su vez, sostienen que los medios de comunicación son importantes agentes de socialización y educan de forma paralela a la escuela, lo que los convierte en un privilegiado espacio de intersección entre el mundo del conocimiento, la cultura y la ciudadanía. Las autoras destacan que los nuevos espacios digitales ofrecen tanto la posibilidad de fortalecer la conciencia ciudadana y la participación social (a través del intercambio y acción en redes), como el riesgo de una fuerte presión publicitaria que induce al consumismo o a la evasión. En este sentido, Jenkins (2008) también analiza dicha posibilidad, y aboga por que las nuevas alfabetizaciones mediáticas incluyan las tradicionales (Jenkins, 2009); y Buckingham (2008b, p. 13-14) sostiene que «las computadoras y otros medios digitales son tecnologías de representación:

son tecnologías sociales y culturales que no pueden ser consideradas meras herramientas neutras para el aprendizaje».

De hecho, algunas investigaciones como la realizada por Medrano, Aierbe y Martínez de Morentin (2011) han evidenciado que, en ocasiones, los medios de comunicación pueden ser incluso más influyentes que otros agentes de socialización (familia, escuela...) a la hora de configurar la identidad y la propia escala de valores. Es indudable que los medios de comunicación pueden ejercer una fuerte manipulación en las conciencias ciudadanas y que responden a intereses ideológicos y económicos de diversa índole. Así, condicionan las percepciones, elecciones y consumo de la ciudadanía espectadora (Cuervo & Medrano, 2013). Los medios de comunicación generan opinión, influyen en las formas de comportamiento, gustos y preferencias y ofertan en los mensajes publicitarios valores distintos a los que fomentan la familia o la escuela: competitividad, lujo, éxito, consumo etc.

Además, el reconocimiento de la importante influencia que pueden ejercer los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en los procesos de socialización y de aprendizaje ha dado lugar a investigaciones tendentes a subrayar el lado problemático de las nuevas tecnologías, relacionándolo con las adicciones. No obstante, Martínez de Morentin, Cortés, Medrano, y Apodaca (2014) en un estudio transcultural sobre el uso de internet en adolescentes y la mediación parental concluyen que el tiempo de dedicación a internet no es excesivo, el uso principal es comunicativo y para los adolescentes los micro sistemas familiar y de grupo de iguales son prioritarios. El estudio reconoce también que internet es una parte significativa de la

vida cotidiana adolescente y su desarrollo personal y social. Buckingham (2008a), al igual que Caldeiro (2012) y Gutierrez y Tyner (2012), también destaca la necesidad de reconocer a la juventud la capacidad y protagonismo de constituirse como competentes y social y políticamente activos en los medios digitales; así como innovadores y transformadores de estos, lo que indudablemente influye en la construcción de sus valores.

La coyuntura descrita pone de relieve la necesidad de desarrollar la competencia mediática del alumnado, proceso que según Cuervo y Medrano (2013) debe considerar:

- el protagonismo de niños y adolescentes en la era digital: aunque algunos investigadores los denominen «nativos digitales» (Prensky, 2001), se evidencia que necesitan dotar de significado, sentido y crítica a los medios y sus productos;

- la recuperación de la escuela como espacio de desarrollo de los valores democráticos, para viabilizar el fortalecimiento del alumnado como ciudadanía que potencia un uso sociocultural positivo de los medios;

- la concepción de los centros educativos como lugares de encuentro entre la cultura y la ciudadanía en los que, a través de los medios de comunicación, se favorecen procesos de educomunicación positivos. En la adolescencia la persona necesita construir su identidad y definir su pertenencia y en ese proceso actualmente los medios ejercen un fuerte poder de persuasión y presión que necesita ser mediado; y que requiere empoderar a los adolescentes dotándolos de competencias para comprender los nuevos lenguajes y formas y ser críticos ante los medios; es decir, ser ciudadanos prosumidores (García-Ruiz y otros, 2014).

Paralelamente, el desarrollo de la competencia mediática en la ciudadanía supone el reconocimiento de que esta constituye un concepto complejo con múltiples dimensiones que se ha venido clarificando en las últimas décadas gracias a los aportes de diversos estudios. Además, al ser un constructo directamente afectado por los vertiginosos cambios tecnológicos y de los medios de comunicación, se puede concebir como un término dinámico, en permanente construcción. La clarificación del concepto de alfabetización mediática ha contado con algunos hitos relevantes: uno de ellos fue la recomendación de la Unión Europea a finales del año 2009 de incluirla como asignatura denominada «educación mediática»; momento en el que se definió desde «las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes mínimas –que no profesionales– para poder interpretar juiciosamente el bombardeo de imágenes y contenidos mediáticos y telemáticos en soporte visual, sonoro y audiovisual, que forman parte ya consustancial de nuestro hábitat cotidiano» (Aguaded, 2009, p.7). Posteriormente, Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung (2011, p.16) amplían y especifican dicha definición al concebir la alfabetización mediática e informacional (AMI) como el proceso educativo de «empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz que les permita alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas»; y que se debe entender además como un derecho básico que, en la era digital, ha de fomentar la inclusión social. Bernabeu, Esteban, Gallego y Rosales (2011) concretan que este proceso se fundamenta en tres competencias cruciales ante los medios de comunicación:

1) conocer las funciones de los medios en sociedades democráticas,

2) identificar el contexto y condiciones en las que se desarrollan y

3) evaluar las funciones, contenidos y servicios que promueven.

En ese sentido, cabe señalar que Dornaletche, Buitrago y Moreno (2015) conciben la «competencia» como el conjunto de capacidades a desarrollar para alcanzar la «alfabetización mediática», entendida como resultado del proceso educativo en este ámbito. Por su parte, Ferrés y Piscitelli (2012, p. 76) definen competencia como «la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto» y abogan por que la competencia mediática apoye el desarrollo de la autonomía y el compromiso social y cultural de la ciudadanía. Dornaletche y otros (2015), al igual que Gutiérrez y Tyner (2012), distinguen entre «digital» (como lo referido específicamente a esa habilidad) y «mediática», como competencia más global que comprende la anterior en el campo amplio de la educomunicación. Este consenso sigue la pauta adoptada por la UNESCO en su currículum de alfabetización mediática e informacional (AMI) para docentes (Wilson y otros, 2011) y que aglutina diversas alfabetizaciones: básica; digital; alfabetización en tecnologías de la información y comunicación y seguridad en internet; informativa; bibliográfica; audiovisual; y otras (UNESCO, 2013).

La adquisición de las «competencias mínimas» descritas por Aguaded (2009) vendría a definir la competencia mediática, que Cuervo y Medrano (2013), tomando como referencia a éste último autor, llegan a caracterizar en cuatro dimensiones: acceso y uso de los medios de comunicación; lenguaje

y comprensión crítica; procesos de producción y programación; y transformación de la realidad a través de la comunicación.

La alfabetización mediática tiene por objeto, por tanto, la construcción de una identidad digital que se hace necesaria para la ciudadanía actual y que permitirá afrontar el reto del acceso universal a la cultura contemporánea (Area & Pessoa, 2012).

Como expresa Kent-Willette (2009) (p.8) «para ser competente en la economía global basada en el conocimiento del s. XXI, el alumnado deberá salir de la escuela con una comprensión clara de cómo utilizar el conocimiento y las competencias». A juicio de la autora la alfabetización mediática es un ámbito oportuno para el desarrollo de estas competencias, si bien, «para comprender más profundamente el ámbito de la alfabetización mediática y promover programas efectivos es necesario reconocer qué sabe el alumnado y cómo reflexiona sobre la alfabetización mediática» (Kent-Willette, 2009, p.9).

Un referente importante en relación a la medición de la competencia mediática lo constituye la investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía en España (Ferrés y otros, 2011). En ese estudio los autores evidencian la escasa importancia que la alfabetización mediática tiene en los currículos escolares a pesar de la fuerte presencia e influencia de los medios de información y comunicación y sus soportes en nuestro cotidiano vivir. En lo referente específicamente a la comunidad de Andalucía, Aguaded, Ferrés, Cruz, Pérez-Rodríguez y Sánchez-Carrero (2011) inciden en la urgencia de abordar la educación en medios como un aspecto ampliamente reconocido por distintos organismos internacionales como la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO

que la impulsan de manera decidida (Hobbs, 2011).

En el contexto ecuatoriano, Marín, Díaz-Pareja y Aguaded (2013) analizan la situación de la alfabetización mediática y destacan el esfuerzo desarrollado a partir del Libro Blanco de la Sociedad de la información del Consejo Nacional de Telecomunicaciones (CONATEL, 2006), que supuso contar con un marco para la política de TIC. Así, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) en el Capítulo 2, Art. 6, literal j. determina el deber de «garantizar la alfabetización digital y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo, y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales». Desde estas aspiraciones se han desarrollado programas de fomento de uso de las TIC como el evaluado por Peñaherrera (2011) en las escuelas públicas de la provincia del Oro, en el que concluye que el uso de las nuevas tecnologías en el aula no se traduce necesariamente en cambios destacables en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que son necesarias políticas y estrategias formativas del profesorado más globales. No obstante, se constata la necesidad de mejorar la dotación de recursos técnicos y se reconoce que las dificultades políticas y los cambios en las orientaciones y estrategias no han favorecido un mayor avance en este ámbito. También se señala la necesidad de investigar el nivel de alfabetización mediática de alumnado y profesorado en el Ecuador como base para futuras propuestas y planificaciones educativas.

Más recientemente, Marín, Rivera y Celly (2014) exploran lo realizado hasta ahora en el ámbito de la competencia mediática en el contexto escolar ecuatoriano mediante un análisis de la formación recibida en

alfabetización mediática por parte del profesorado y alumnado de 14 a 18 años a partir de encuestas y posteriormente grupos de discusión con familias. Desde ese estudio los autores concluyen que el grado de formación mediática recibida por docentes y alumnado es bajo y que se ha de prestar mayor atención al componente pedagógico que al tecnológico.

En la presente investigación se aborda el conocimiento del grado de competencia mediática e informacional de estudiantes adolescentes de 13 a 17 años de Esmeraldas (Ecuador) y se exploran las diferencias en función del sexo, la edad (nivel educativo) y el tipo de centro.

## **2. Material y métodos.**

En el marco de una metodología empírico-analítica se desarrolló con el alumnado un cuestionario *on-line* y un posterior análisis estadístico de los datos. El diseño cuantitativo, exploratorio y descriptivo utilizado permite conocer el grado global de competencia mediática del alumnado, las especificidades según las dimensiones y el análisis de los resultados en función del sexo, el nivel educativo y el tipo de centro. Se trata de un diseño transversal.

### **2.1. Muestra.**

La muestra está conformada por 150 alumnos/as de 9º y 10º de E.G.B. y 1º de Bachillerato (13-17 años) matriculados en dos centros educativos fiscales de características socioeconómicas similares durante el año académico 2014-2015. La muestra seleccionada es no probabilística e intencionada (por conveniencia).

## 2.2. Variables e instrumento de medida.

La variable dependiente de este estudio es el grado de competencia mediática del alumnado y las independientes el sexo, nivel educativo y tipo de centro (unificado o diferenciado).

Para conocer y describir el nivel de competencia mediática e informacional del alumnado adolescente esmeraldeño se aplicó el cuestionario «Grado de competencia mediática e informacional en adolescentes» (CMI) diseñado por Cuervo, Medrano y Martínez de Morentin (2013) para alumnado adolescente en España y que también ha sido aplicado a alumnado de otros contextos culturales como Colombia y Chile.

El CMI mide el grado de conocimiento y habilidad del alumnado en relación a la competencia mediática e informacional. Dado el carácter cuantitativo y evaluativo del cuestionario, cada respuesta tiene una puntuación que se agrega por dimensiones y que llega hasta un total de 100 puntos.

## 2.3. Procedimiento.

Para la recogida de datos se realizó una presentación de la investigación a los rectores y posteriormente a los claustros de dos centros educativos fiscales esmeraldeños, uno unificado (Básica Superior y Bachillerato) y otro espacialmente diversificado en cuanto a esos niveles. Ambos centros son de similares características en cuanto al perfil del

alumnado (localización, contexto socioeconómico y cultural y número de alumnos). El objeto de la presentación fue explicar los objetivos y alcance del estudio, contar con la colaboración del centro y articular la obtención del consentimiento informado de padres/madres. La aplicación de los cuestionarios *on-line* se llevó a cabo en los meses de octubre y noviembre de 2014 de modo grupal, en horario lectivo. Posteriormente se realizó un análisis cuantitativo a partir del tratamiento de los datos con el programa *SPSS IBM Statistics V. 20* con el que se obtuvieron los estadísticos básicos y se exploraron las correlaciones en función del sexo, el nivel educativo y el tipo de centro.

## 3. Fiabilidad.

El análisis de fiabilidad total del cuestionario según el *Alpha* de Cronbach arrojó un resultado de  $\alpha = .502$ , una fiabilidad aceptable si se tiene en cuenta la complejidad y carácter multidimensional del aspecto estudiado.

## 4. Análisis y resultados.

El grado de competencia mediática e informacional global del alumnado esmeraldeño queda reflejado en la tabla 1, con una media significativamente baja. La asimetría muestra una tendencia negativa pero casi simétrica de los valores respecto a

|            | N   | Mín   | Max   | M     | DT   | Asimetría | Curtosis |
|------------|-----|-------|-------|-------|------|-----------|----------|
| CMI global | 150 | 19.01 | 62.03 | 40.81 | 8.32 | -.099     | .145     |

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del grado de competencia mediática e informacional global

la media y el de *curtosis* una concentración en la distribución de los valores normal (cerca a 0).

Para analizar de un modo más específico los valores de competencia mediática global de la muestra se estableció la siguiente rúbrica, que dio lugar a los resultados expresados en la tabla 2.

PUNTAJE CALIFICACIÓN

|       |          |
|-------|----------|
| <40   | BAJA     |
| 40-60 | BÁSICA   |
| 60-80 | MEDIA    |
| >80   | AVANZADA |

Los datos revelan un bajo nivel de desarrollo de la competencia mediática del alumnado esmeraldeño, con casi la mitad con una calificación baja y un 88,66% con una puntuación inferior a los 50 puntos que marcan la mitad del puntaje total del cuestionario.

Para explorar las diferencias del grado de competencia mediática del alumnado en relación al sexo, nivel educativo y tipo de centro educativo, se llevó a cabo un análisis de medias para dos muestras independientes a través del estadístico T de *Student*.

En los resultados se observa que no existen diferencias significativas en cuanto al sexo ni en el grado de competencia mediática e informacional global ni en ninguna de las dimensiones. En todos los casos se obtienen tamaños de efecto muy pequeños, de en torno a 0.1, en un rango que

| CMI    | Nº CASOS | FRECUENCIA | CALIFICACIÓN |
|--------|----------|------------|--------------|
| GLOBAL |          | (%)        |              |
| <20    | 2        | 1,33%      | BAJA         |
| 20-30  | 11       | 7,33%      | 46, 66%      |
| 30-40  | 57       | 38%        |              |
| 40-50  | 63       | 42%        | BÁSICA       |
| 50-60  | 15       | 10%        | 52%          |
| 60-80  | 2        | 1,33%      | MEDIA        |
|        |          |            | 1,33%        |
| >80    | 0        | 0%         | AVANZADA     |

Tabla 2. Distribución de la muestra en función de los valores de competencia mediática e informacional globales

|   | Sexo   | N  | MEDIA | D. T. | t     | g.l.   | Sig. |
|---|--------|----|-------|-------|-------|--------|------|
| Competencia mediática e informacional global              | Hombre | 68 | 42.24 | 8.87  | 1.939 | 148    | .054 |
|   | Mujer  | 82 | 39.62 | 7.69  |       |        |      |
| Acceso y uso de los medios de comunicación                | Hombre | 68 | 8.33  | 3.69  | 1.024 | 148    | .307 |
|   | Mujer  | 82 | 7.74  | 3.40  |       |        |      |
| Lenguaje y comprensión crítica                            | Hombre | 68 | 7.67  | 3.74  | 1.790 | 148    | .076 |
|   | Mujer  | 82 | 6.67  | 3.10  |       |        |      |
| Procesos de producción y programación                     | Hombre | 68 | 6.96  | 2.73  | 1.586 | 130.41 | .115 |
|   | Mujer  | 82 | 6.30  | 2.27  |       |        |      |
| Transformación de la realidad a través de la comunicación | Hombre | 68 | 19.28 | 3.64  | 0.668 | 148    | .505 |
|   | Mujer  | 82 | 18.89 | 3.55  |       |        |      |

\*p ≤ 0,05 \*\*p ≤ 0,01 \*\*\*p ≤ 0,001

Tabla 3: Diferencias en el grado de competencia mediática e informacional global y por dimensiones según el sexo

|   | Tipo de centro | N  | MEDIA | D. T. | T      | g.l. | Sig. |
|---|----------------|----|-------|-------|--------|------|------|
| Competencia mediática e informacional global              | Unificado      | 74 | 39.44 | 7.62  | -2.014 | 148  | .046 |
|   | Diferenciado   | 76 | 42.15 | 8.79  |        |      |      |
| Acceso y uso de los medios de comunicación                | Unificado      | 74 | 7.81  | 3.53  | -.655  | 148  | .513 |
|   | Diferenciado   | 76 | 8.19  | 3.55  |        |      |      |
| Lenguaje y comprensión crítica                            | Unificado      | 74 | 6.65  | 3.14  | -1.656 | 148  | .100 |
|   | Diferenciado   | 76 | 7.58  | 3.65  |        |      |      |
| Procesos de producción y programación                     | Unificado      | 74 | 6.27  | 2.50  | -1.598 | 148  | .112 |
|   | Diferenciado   | 76 | 6.92  | 2.48  |        |      |      |
| Transformación de la realidad a través de la comunicación | Unificado      | 74 | 18.67 | 3.19  | -1.344 | 148  | .181 |
|   | Diferenciado   | 76 | 19.45 | 3.91  |        |      |      |

\*p ≤ 0,05 \*\*p ≤ 0,01 \*\*\*p ≤ 0,001

Tabla 4: Diferencias en el grado de competencia mediática e informacional global y por dimensiones según el tipo de centro



|   | Nivel educativo | N  | MEDIA | D. T. | F    | g.l. | Sig. |
|---|-----------------|----|-------|-------|------|------|------|
| Competencia mediática e informacional global              | 9° EGB          | 50 | 39.49 | 7.53  |      | 2    |      |
|   | 10° EGB         | 49 | 40.18 | 9.45  | 2.14 | 147  | .122 |
|   | 1° BACH.        | 51 | 42.71 | 7.69  |      |      |      |
| Acceso y uso de los medios de comunicación                | 9° EGB          | 50 | 7.17  | 3.60  |      | 2    |      |
|   | 10° EGB         | 49 | 8.33  | 3.69  | 2.15 | 147  | .120 |
|   | 1° BACH.        | 51 | 8.51  | 3.22  |      |      |      |
| Lenguaje y comprensión crítica                            | 9° EGB          | 50 | 6.60  | 2.52  |      | 2    |      |
|   | 10° EGB         | 49 | 6.86  | 3.85  | 2.01 | 147  | .138 |
|   | 1° BACH.        | 51 | 7.88  | 3.70  |      |      |      |
| Procesos de producción y programación                     | 9° EGB          | 50 | 6.24  | 2.17  |      | 2    |      |
|   | 10° EGB         | 49 | 6.54  | 2.69  | 1.27 | 147  | .283 |
|   | 1° BACH.        | 51 | 7.02  | 2.60  |      |      |      |
| Transformación de la realidad a través de la comunicación | 9° EGB          | 50 | 19.48 | 3.73  |      | 2    |      |
|   | 10° EGB         | 49 | 18.41 | 3.86  | 1.28 | 147  | .281 |
|   | 1° BACH.        | 51 | 19.30 | 3.10  |      |      |      |

\* $p \leq 0,05$  \*\* $p \leq 0,01$  \*\*\* $p \leq 0,001$

Tabla 5: Diferencias en el grado de competencia mediática e informacional global y por dimensiones según el nivel educativo

va de  $r=0.05$  en la dimensión de transformación de la realidad a través de la comunicación a  $r=0.16$  en la competencia mediática global; de modo que no se puede afirmar la expectativa de diferencias significativas en cuanto al sexo con muestras mayores de la actual.

Los resultados de la tabla 4 muestran diferencias significativas en relación al tipo de centro en el nivel de competencia mediática global, de manera que el alumnado del centro educativo diferenciado presenta mejores resultados que el del centro unificado. Por dimensiones, en cambio, no se observan diferencias significativas por centros. Nuevamente se alcanzan tamaños de efecto bajos, próximos a 0.1, que varían de  $r=0.05$  en

la dimensión de acceso y uso de los medios de comunicación hasta  $r=0.16$  en la competencia mediática global. Tampoco en relación al tipo de centro, por tanto, cabría afirmar la hipótesis de diferencias significativas distintas de la identificada en una muestra mayor.

Para analizar las diferencias del grado de competencia mediática del alumnado por niveles educativos la prueba estadística utilizada fue un ANOVA. En la tabla 5 se muestran los resultados hallados.

Los resultados no muestran diferencias significativas en relación al nivel educativo, ni en el grado de competencia mediática global ni en las diferentes dimensiones. El tamaño del efecto tanto en el grado de CMI global

como en la dimensión de acceso y uso de los medios de comunicación ( $\eta^2 = .028$ ) explica en muy bajo porcentaje la relación entre variables dependientes e independiente. Los resultados son aun inferiores en las demás dimensiones:  $\eta^2 = .027$  en la dimensión de lenguaje y comprensión crítica y  $\eta^2 = .017$  en las otras dos dimensiones. Esta ausencia de diferencias significativas por niveles educativos puede ser debida a la educación recibida por el alumnado, tradicionalmente memorística.

### 5. Discusión.

En términos globales los resultados de este trabajo evidencian un grado notablemente bajo de competencia mediática e informacional en el alumnado analizado, concebida ésta como capacidad personal de buscar, valorar, utilizar y producir información eficazmente en orden a la consecución de metas personales, educativas, sociales y ocupacionales. Las 24 preguntas que componen el cuestionario, con un puntaje total de 100 puntos, permiten a su vez evaluar esta competencia en función de las dimensiones de: acceso y uso de los medios de comunicación (13 puntos), lenguaje y comprensión crítica (22), procesos de producción y programación (22.5) y transformación de la realidad a través de la comunicación (42.5). El análisis de datos arroja primeramente la evidencia de una débil competencia mediática en todo el alumnado, con una media en la competencia mediática global de 40.88 y el 88.66% del alumnado con una puntuación inferior a 50 puntos. Tan solo un 1.33% del alumnado alcanza una puntuación de entre 60 y 80 puntos (considerada media) y la puntuación máxima obtenida por un alumno es de 62.03. Un 8.66%

de los/las estudiantes/as obtienen puntajes inferiores a 30 puntos. Estos datos son coincidentes con los obtenidos en otros estudios (no focalizados en alumnado adolescente sino en la ciudadanía en general) de diversas comunidades autónomas españolas, que también revelan niveles muy bajos de competencia mediática en todas las edades (Aguaded & otros, 2011; Ferres & otros, 2011; Lazo & Gabelas, 2013; Santibañez, Renes & Ramirez-Garcia, 2012).

Al analizar los resultados obtenidos por el alumnado atendiendo a las diferentes dimensiones de la CMI, solo en la primera dimensión, la de acceso y uso de los medios de comunicación se obtiene una media superior al puntaje medio, mientras que en las otras tres dimensiones las medias obtenidas son destacadamente inferiores. La dimensión en la que la media muestra mayor inferioridad respecto al puntaje medio es la de procesos de producción y programación; le sigue la dimensión de lenguaje y comprensión crítica y es la dimensión de transformación de la realidad a través de la comunicación la que en menor medida desciende de la media. Si bien los instrumentos de medida y las dimensiones considerados en los estudios anteriormente citados son diferentes, cabe señalar que en aquellos se obtuvieron muy bajos niveles de competencia mediática en todas las dimensiones, siendo la dimensión de tecnología (que comprende la habilidad de utilizar herramientas tecnológicas para un uso eficaz de la información) la dimensión en la que, tanto en España en general, como en tres comunidades autónomas en particular (Andalucía, La Rioja y Aragón) se obtenían mejores resultados. Dicha dimensión se asemeja a la de acceso y uso de los medios de comunicación del cuestionario utilizado

en el presente estudio y que, como se ha detallado, en esta muestra es la única dimensión que alcanza el «aprobado». Paralelamente, en el resto de dimensiones de nuestro estudio los niveles obtenidos son bastante bajos, al igual que ocurre en los citados casos de comunidades españolas. Otra semejanza existente entre las muestras española (y andaluza, riojana y aragonesa específicamente) y la esmeraldeña es el hecho de que todas ellas muestran debilidades en lo referente a la lectura comprensiva y argumentación de imágenes, la creación a partir de estas y los criterios y juicios de valor, entre otras; categorías pertenecientes en el cuestionario utilizado en el presente estudio a la dimensión de lenguaje y comprensión crítica y que en las muestras españolas se circunscriben en las dimensiones de lenguaje y estética. Como se ha señalado, en el caso de la muestra esmeraldeña las lagunas más notables se dan en la dimensión de procesos de producción y programación, al igual que en España y Andalucía donde los investigadores señalaron la existencia de importantes lagunas conceptuales (Ferres, Aguaded & García-Matilla, 2012; Lazo & Gabelas, 2013).

La exploración de diferencias del grado CMI en función del sexo, nivel educativo y tipo de centro, solo ha revelado diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de centro educativo y únicamente en la dimensión de la competencia mediática global, con mejores puntajes en el centro unificado. Las otras variables no han revelado diferencias significativas. Este resultado también es coincidente con los estudios desarrollados en España (Aguaded y otros, 2011; Ferres y otros, 2011; Lazo y Gabelas, 2013; Santibañez y otros, 2012;) que, si bien con muestras más amplias (en número y en

edad), tampoco hallaron diferencias significativas ni en cuanto al sexo ni en relación al nivel educativo. En cuanto a los análisis de los tamaños de efecto, estos no han permitido suponer que dichas diferencias puedan ser apreciables en muestras más amplias. No obstante, las limitaciones del presente estudio no hacen posible realizar mayores precisiones o generalizaciones.

El presente trabajo corrobora lo señalado por las investigaciones anteriormente citadas, acerca de la creciente inquietud y necesidad por desarrollar la AMI mediante diferentes estrategias y procesos educativos en los ámbitos formales y no formales.

En esa misma línea, Medrano, Cortés y Palacios (2009) resaltan la importancia de crear programas que sugieran modelos de vida constructivos y realistas que estén en consonancia con los valores socialmente acordados, dado que en sus investigaciones comprueban que los adolescentes viven, a través de las pantallas, experiencias por mediación de las historias de otras personas. En el diseño de esos programas de alfabetización mediática será importante partir de un conocimiento en profundidad del nivel de competencia que los y las adolescentes poseen en relación a los medios.

Es importante señalar, entre las limitaciones de la presente investigación, la dificultad inherente a la complejidad, carácter multidimensional y dinamismo del propio objeto de estudio: la competencia mediática. Si bien el término cuenta actualmente con un creciente consenso en la comunidad científica, no es menos cierto que resulta ardua su concreción en categorías y habilidades concretas y medibles; principalmente si se quiere priorizar en su evaluación el componente formativo. Esta complejidad se evidencia en la limitación del

cuestionario utilizado para presentar una fiabilidad más consistente, al contar con preguntas variadas (las mínimas de escala tipo *likert* y la mayoría de carácter más abierto, con varias opciones y que exigían una comprensión y/o reflexión crítica). Por otro lado, el no haber hallado otros estudios previos en los que específicamente se mida el grado de competencia mediática del alumnado adolescente de características y contextos similares al esmeraldeño no ha posibilitado contar con referentes oportunos para un contraste más específico. Es por ello que sería conveniente la realización de futuras investigaciones en contextos de similares características en aras a posicionar la relevancia de la formación en competencia mediática (por una parte) así como para evaluar los niveles de partida, contrastar los distintos datos y realidades y desde ahí proyectar acciones, programas y políticas apropiadas.

Paralelamente, convendría analizar el grado de CMI del profesorado de todos los niveles educativos para así también orientar estrategias, capacitaciones y decisiones pertinentes. Metodológicamente, sería interesante abordar este estudio a partir de grupos focales (tanto con el alumnado como con el profesorado y los padres y madres de familia), puesto que ha de ser una conciencia colectiva y consensuada la que impulse y logre posicionar la urgente e importante alfabetización mediática. Existen experiencias de grupos y lugares diversos que han puesto en evidencia el potencial de desarrollo de la CMI como herramienta de inclusión social (García-Ruiz, Gozalvez y Agueda, 2014). Esta puede ser, sin duda, una puerta de acceso a la integración de la diversidad, la adquisición de nuevos saberes, la valoración de distintos contextos, cosmovisiones, realidades

culturales o modos de vida. Se hace patente también, en cambio, en muchos contextos el desconocimiento sobre esta realidad relativamente novedosa, por lo que es crucial hacer hincapié en la importancia de potenciar su consideración y promoción en los ámbitos educativos formales (currículos), no formales y cívicos-organizacionales (García-Ruiz, Duarte y Guerra, 2014).

## 6. Fuentes de financiación.

Este artículo ha sido posible gracias al apoyo del proyecto EDU2012-36720, realizado gracias a la ayuda concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad.

## 7. Referencias

- Aguaded, J. (2009). El parlamento europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32, 07-08. DOI: [dx.doi.org/10.3916/c32-2009-00-001](https://doi.org/10.3916/c32-2009-00-001)
- Aguaded, J. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 38, 07-08. DOI: [dx.doi.org/10.3916/C38-2012-01-01](https://doi.org/10.3916/C38-2012-01-01)
- Aguaded, J., Ferres, J., Cruz, M. R., Pérez-Rodríguez, M. A. y Sánchez-Carrero, J. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva: Grupo Comunicar. Recuperado de: <http://goo.gl/f5XU1q>.
- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. DOI: [dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01](https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01)
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L. y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Formación del

- Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, IFIE. Recuperado de: <https://goo.gl/N8njky>.
- Buckingham, D. (2008a). Introducing Identity. En E. b. Learning, *Youth, Identity and Digital Media* (p. 1-24). Cambridge, MA: The MIT Press. DOI: [dx.doi.org/10.1162/dmal.9780261524834.001](https://doi.org/10.1162/dmal.9780261524834.001).
- Buckingham, D. (2008b). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Caldeiro, M. (2012). Competencia mediática para el desarrollo de la actitud crítica de los adolescentes en los nuevos espacios educativos de aprendizaje. *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander. Recuperado de: <https://goo.gl/UOgP52>.
- Caldeiro, M. (2013). Desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria en la comunidad gallega. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2 (2), 08-36. Recuperado de: <http://goo.gl/XYLZgW>.
- CONATEL. (2006). *Libro Blanco. Estrategia para el desarrollo de la sociedad de la información en Ecuador*. Recuperado de: <http://goo.gl/dWa42u>.
- Cuervo, S. L., Medrano, C. y Martínez de Morentin, J. I. (2013). La competencia mediática e informacional (CMI): un instrumento de medición para adolescentes. *II Congreso Internacional Educación mediática y competencia digital. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes*, (págs. 857-868). Barcelona. Recuperado de: <http://goo.gl/uJGNDc>.
- Cuervo, S. L. y Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (2), 111-131. Recuperado de: <http://goo.gl/lZpT9d>.
- Dornaletche, J., Buitrago, A. y Moreno, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital *on-line* como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, 44, 117-185. DOI: [dx.doi.org/10.3916/C44-2015-19](https://doi.org/10.3916/C44-2015-19).
- Ferres, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. DOI: [dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08](https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08).
- Ferres, J., Aguaded, J. y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono 14* 10 (3), 23-42. DOI: [dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201](https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201)
- Ferres, J., Aguaded, J., García-Matilla, A., Fernández-Cavia, J., Figueras, M. y Blanes, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. 1a ed. Instituto de Tecnologías Educativas, Consell D'1 Audiovisual de Catalunya. Recuperado de: <http://goo.gl/d0LRcq>.
- García Ruiz, R., Duarte, A. y Guerra, S. (2014). Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de Educación Infantil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 81-96. DOI: [http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.06](https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.06)
- García-Ruiz, R. y Rivera-Rogel, D. (2013). Competencia mediática ante la Agenda Setting: parámetros de actuación a nivel educativo. *Chasqui*, 124, 48-54. DOI: [dx.doi.org/10.16921/chasqui.v0i124.18](https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i124.18)
- García-Ruiz, R., Gozalvez, V. y Aguaded, J. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de

- evaluación. *Cuadernos. Info*, 35, 15-27. DOI: [dx.doi.org/10.7764/cdi.35.623](http://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.623)
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A. y Rodríguez-Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar* 43, 15-23. DOI: [dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01](http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01)
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. DOI: [dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03](http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03)
- Hobbs, R. (2011). The State of Media Literacy: A Response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 55:3, 419-430. DOI: [dx.doi.org/10.1080/08838151.2011.597594](http://dx.doi.org/10.1080/08838151.2011.597594)
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. Una cultura de la convergencia*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: <https://goo.gl/pE7NnF>.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. y Robison, A. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: The MIT Press. Recuperado de: <https://goo.gl/n661EV>.
- Kent-Willette, A. (2009). Media literacy: a study of student perception and understanding. University of North Florida, College of Education, Doctor of Education. Recuperado de: <http://goo.gl/t9xk73>.
- Lazo, C. M. y Gabelas, J. (2013). Investigación sobre el grado de competencias mediáticas de los ciudadanos aragoneses. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 22. Recuperado de: <http://goo.gl/VOm6S2>.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (31 de Julio de 2011). Recuperado de: <http://goo.gl/RPLHsd>.
- Marín, I., Díaz-Pareja, E. y Aguaded, J. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*. 124, 41-47. Recuperado de: <http://goo.gl/E9V6Zp>.
- Marín, I., Rivera, D. y Celly, S. (2014). Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador. *Cuadernos info*, (35), 119-131. DOI: [dx.doi.org/10.7764/cdi.35.628](http://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.628)
- Martínez de Morentin, J., Cortes, A., Medrano, C. y Apodaca, P. (2014). Internet use and parental mediation: a cross-cultural study. *Computers & Education* 70, 212-221. DOI: [dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.036](http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.036)
- Medrano, C., Cortes, A. y Palacios, S. (2009). Los valores personales y los valores percibidos en la televisión: Un estudio con adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, (4), 55-66. Recuperado de: <http://goo.gl/r1Ya2K>.
- Medrano, C., Aierbe, A. y Martínez de Morentin, J. (2011). Valores percibidos en el medio televisivo por adolescentes en contextos transculturales. *Comunicar*, 37, 117-124. DOI: [dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-03](http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-03)
- Peñaherrera, M. (2011). Evaluación de un Programa de Fortalecimiento del Aprendizaje basado en el uso de las TIC en el contexto Ecuatoriano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (2), 72-91. Recuperado de: <http://goo.gl/vUekhk>.
- Pérez, M. y Delgado, A. (2012). De la competencia audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20 (39), 25-34. DOI: [dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02](http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02)
- Potter, W. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting &*

*Electronic Media*, 54:4, 675-696. DOI: [dx.doi.org/10.1080/08838151.2011.521462](https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462)

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part I. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. DOI: [dx.doi.org/10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)

Santibañez, J., Renes, P. y Ramirez-Garcia, A. (2012). Evaluación de competencia mediática según género y nivel de estudios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 11 (2), 39-53. Recuperado de: <http://goo.gl/dlis2K>.

UNESCO. (2013). *Global media and information literacy assesment framework: contry readiness and competencies*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://goo.gl/B2ZfFv>.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://goo.gl/jrHps>.

Fecha de recepción: 13-02-2017

Fecha de evaluación: 26-10-2017

Fecha de aceptación: 17-11-2017