

Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado¹

Vicent Gozálvez², Maria José Masanet Jorda³, Ángel Hernando Gómez⁴, César Bernal-Bravo⁵

Recibido: Mayo 2018 / Evaluado: Julio 2018 / Aceptado: Julio 2018

Resumen. Este trabajo muestra el vínculo entre los niveles de competencia mediática del profesorado no universitario y la formación recibida por el profesorado de acuerdo con los actuales currículos universitarios en España. A partir de nuestro análisis, que se llevó a cabo a partir de los currículos de todas las universidades españolas con formación en educación (un total de 252 grados) y de un diagnóstico de competencia mediática de profesores no universitarios (906 sujetos) de nueve provincias españolas, llegamos a la conclusión de que existe una relación coherente entre estas dimensiones. En otras palabras, las deficiencias en la competencia mediática del personal docente no universitario son un claro reflejo de la poca importancia otorgada a la alfabetización mediática en los programas universitarios. Como resultado, destacamos la necesidad de revisar y reestructurar la formación universitaria en alfabetización mediática ofrecida a futuros profesores y maestros. Es necesaria una formación coherente y sólida que se centre en todas las dimensiones de la competencia mediática y no sólo en la capacidad tecnológica, en contraste con la oferta actual de las universidades españolas.

Palabras clave: competencia mediática, educación mediática, formación del profesorado, tecnología comunicativa.

[en] Relationship between university training and teachers' media competence

Abstract. In this work we show the link between the levels of media competence of Spanish non-university teachers and the training received by teachers according to current university curricula. From our analysis, which was carried out using the curricula of all Spanish universities that have education courses (a total of 252 degrees) and from a diagnosis of media competence of non-university teachers (906 subjects) from nine Spanish provinces, we reached the conclusion that there is a coherent relationship between these dimensions. In other words, shortfalls in media competence of non-

¹ Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D+I Coordinado "Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (smartphones y tablets): practicas innovadoras y estrategias educomunicativas en contextos múltiples" (EDU2015-64015-C3-1-R) (MINECO/FEDER), y de la "Red de Educación Mediática" del Programa Estatal de Investigación Científica-Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (EDU2016-81772-REDT), financiados por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y Ministerio de Economía y Competitividad de España. No poner

² Universitat de València (España)
Email: Vicent.Gozalvez@uv.es

³ Universitat de Barcelona. Dep. Biblioteconomia, Documentació i Comunicació Audiovisual (España)
Email: mjose.masanet@ub.edu

⁴ Universidad de Huelva (España)
Email: angel.hernando@dpsi.uhu.es

⁵ Universidad Rey Juan Carlos (España)
Email: cesar.bernal@urjc.es

university teaching staff are clearly reflected in the low level of importance granted to media literacy in university curricula. As a result, we highlight the need to review and restructure university training in media literacy offered to future lecturers and schoolteachers. Coherent and solid training is required that focuses on all the dimensions of media competence and not just on technological capability, in contrast to the current provision in Spanish universities.

Keywords: communication technology, media competence, media education, teacher training.

Sumario. 1. Introducción: Retos para el profesorado en un entorno mediático. 2. Metodología: la formación mediática del profesorado y su competencia mediática actual. 2.1. Competencia mediática del profesorado no universitario en España. 2.2. Educación mediática del profesorado: análisis de los planes de estudio universitarios. 3. Resultados: Relación entre la competencia mediática del profesorado y su formación universitaria. 3.1. Resultados sobre la competencia mediática del profesorado no universitario en España. 3.2. Resultados de los análisis de los Planes de Estudio universitarios. 3.2.1. Descripción de la muestra. 3.2.2. Análisis del tratamiento de las dimensiones de la competencia mediática. 4. Conclusiones y discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Gozálviz, V.; Masanet Jorda, M.J.; Hernáudo Góme, Á.; Bernal-Bravo, C. (2019) Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1113-1126.

1. Introducción: Retos para el profesorado en un entorno mediático

El actual entorno mediático plantea constantemente retos al mundo de la educación: son numerosas las voces que han cuestionado la formación de la ciudadanía focalizándola exclusivamente en el conocimiento abstracto o memorístico, en el pensamiento puramente conceptual, etc. dejando al margen el mundo de la imagen, el mundo comunicativo, audiovisual e interactivo que ha irrumpido en nuestra infancia y juventud: redes sociales, videojuegos, blogs, whatsapp... (Aparici, 2010; Buckingham, 2007; Agudado, 2012). Los medios, tanto lo tradicionales como los interactivos, vinculados a las nuevas tecnologías, no sólo suponen nuevos modos de articular la comunicación, sino que contribuyen a una revolución cognitiva (epistemológica), a un modo más amplio de entender el conocimiento humano (Gozálviz, 2013), en el sentido de que la cognición humana es definida no en contra sino en sintonía con aspectos icónicos, emocionales, históricos y culturales y, por supuesto, dialógicos o comunicativos (Cortina, 2007; García, Gozálviz, Vázquez y Escámez, 2011).

Las implicaciones de esta revolución epistemológica y comunicativa en el ámbito de la educación son innegables, hecho que justifica la incorporación de la dimensión comunicativa en centros de enseñanza a través de lo que se conoce como “Educación mediática” o “Alfabetización mediática e informacional” (“Media and Informational Literacy”) (UNESCO, 2014).

El impulso internacional por potenciar la competencia mediática desde la educación no es algo nuevo. Organismos como la UNESCO, especialmente desde su conocida Declaración de Grünwald⁶ de 1982, han incidido en la importancia de la educación mediática “en un mundo en donde los medios son omnipresentes”. La Unión Europea, en sintonía con las recomendaciones de la UNESCO, es uno de los

⁶ http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF

espacios políticos que formalmente más ha apostado por la renovación educativa en estos términos (Aguaded, 2012). A pesar de la apuesta por la Educación Mediática de los organismos internacionales, no parece que los gobiernos, de manera individual, estén implementándola de manera sólida para que la ciudadanía obtenga las competencias mínimas para hacer frente al entorno mediático. Este podría decirse que el caso de España. En el año 2011, Ferrés (2011) publicó los resultados de una investigación que analizaba el grado de competencia mediática de la ciudadanía española. Ésta fue llevada a cabo por un grupo de investigadores de 17 universidades españolas y financiada por el Ministerio de Educación de España, el CAC (Consejo del Audiovisual de Cataluña) y entidades de las distintas Comunidades Autónomas de España. De los resultados se desprendió que había graves carencias en el grado de competencia mediática de la ciudadanía española. Los españoles solo llegaban al aprobado en el ámbito de la tecnología. De esta investigación se desprendieron distintas publicaciones con resultados de diferentes Comunidades Autónomas (Aguaded, Ferrés, Cruz, Pérez, Sánchez y Delgado, 2011; Ferrés y Santibáñez, 2011) o colectivos concretos, como el de jóvenes (Masanet, Contreras, y Ferrés, 2013). A partir de estos resultados se destacó la necesidad de seguir investigando en este ámbito de estudio y, actualmente, se amplía la investigación a través de un proyecto I+D+i, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad que pretende identificar las carencias y necesidades de la competencia mediática en tres sectores sociales distintos: los profesionales de la comunicación, los profesionales de la educación obligatoria y los profesionales de la enseñanza universitaria. En este artículo nos centramos en los resultados del estudio sobre los profesionales de la educación obligatoria y la universitaria.

Consideramos que, en el proceso de formación en materia mediática de la ciudadanía, es ineludible el papel del profesorado como facilitador y promotor de la competencia mediática y de las nuevas formas de conocimiento vinculadas a la misma. Y consideramos que la falta de formación universitaria en materia de educación mediática del profesorado puede ser una de las causas de los resultados de las investigaciones de Ferrés (2011) y Arregui, Martín, Maldonado, Sampedro, Arreguit (2017). En este contexto, parece innegable que las instituciones educativas necesitan un impulso para ajustarse a los nuevos retos y oportunidades planteados por los medios audiovisuales, y en este sentido el papel del profesorado es una pieza clave. A pesar de las diferentes propuestas formativas para introducir los medios y nuevas tecnologías en las aulas, el profesorado mantiene una posición de cierta distancia, y no se encuentra ni confiado ni capacitado debidamente para ello (Tirado y Aguaded, 2014). ¿Es realmente esto así? Para responder, quizás la primera tarea sea la de definir con buenos criterios cuáles son esas competencias mediáticas que los docentes deberían asumir como agentes educativos en la sociedad del conocimiento y de la comunicación.

Esta tarea no es nueva: hace ya más de una década que han surgido diferentes proyectos institucionales para especificar tales competencias mediáticas: por ejemplo, la propuesta de la “Australian Council for Computers in Education” (2000) o la del “International Society for Technology in Education” (2008).

La misma UNESCO propuso en 2008 un modelo de currículum mundial para la formación del profesorado en el ámbito mediático e informacional, propuesta que se concretó en la publicación, tres años después, del documento “Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers” (UNESCO, 2011). Este texto ha inspirado

diversas adaptaciones, desde que apareció, por parte de organismos de diferentes países, los cuales han asumido y probado sus propuestas y recomendaciones de un modo creativo y activo (Pérez-Tornero y Tayie, 2012).

A pesar de estas iniciativas, no hay un consenso claro sobre las competencias mediáticas del profesorado, de la misma manera que no hay suficientes instrumentos de medida para valorar la educación mediática de los estudiantes (Lau y Yuen, 2014). No obstante, y en un intento de superar esta disparidad en la evaluación de la competencia mediática, es posible constatar, por una parte, (1) la existencia de dos grandes grupos de competencias, las competencias tecnológicas y las competencias pedagógicas, es decir, el conocimiento y el dominio de recursos y dispositivos tecnológicos, junto con los conocimientos y habilidades para hacer un uso pedagógico en el aula de estos recursos (Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2013; Guzmán, García y López, 2017). Por otra parte (2), la necesidad de definir un modelo integral, capaz de reunir competencias de tipo tecnológico junto con competencias relacionadas con el lenguaje de los medios, con la producción, interpretación y la recepción de mensajes, reuniendo también consideraciones éticas, cívicas y estéticas.

Este modelo integral está estrechamente vinculado a una noción de educación mediática amplia, cuya misión es la formación de la ciudadanía democrática y crítica en sociedades de la información y del entretenimiento (Gozálviz y Aguaded, 2012; Gozálviz, 2013). En este proyecto, es fundamental un adecuado nivel competencial del profesorado resultado de la adecuada formación universitaria previa o simultánea a la labor docente. El mencionado informe de la UNESCO (2011), reconoce la importancia de la acción del profesorado en la educación mediática de la ciudadanía, como mecanismo para recibir información con calidad y para ejercer las libertades fundamentales en sociedades con gran presencia de los medios y tecnologías comunicativas. En ellas, es tarea urgente impulsar la “alfabetización mediática e informacional ya que expande el movimiento de educación cívica, el cual incorpora a los profesores como los principales agentes del cambio” (UNESCO, 2011: 11).

En el presente artículo, nos interesa investigar la formación en competencias mediáticas que ha recibido el profesorado en sus estudios universitarios en el estado Español, y analizar qué relación puede establecerse entre tal formación y la competencia mediática real del profesorado no universitario, competencia que es clave para poder capacitar a los estudiantes –futuros ciudadanos– en el desarrollo profesional y humano propio de sociedades democráticas. De este modo, los docentes estarían desempeñando su primera función como agentes formativos en sociedades complejas, dinámicas, intercomunicadas y compuestas por una ciudadanía informada y participativa. Además y en segundo lugar, los docentes estarían respondiendo adecuadamente ante el cambio en el modelo educativo, en la medida en que la enseñanza evoluciona desde un modelo centrado en el profesor hacia una educación que se vuelve más centrada en el estudiante (UNESCO, 2011).

Gutiérrez-Martín (1999) ya incidió en la necesidad de formar al profesorado tanto en la dimensión tecnológica como en la pedagógica o educativa. Para esto ha de prestarse atención no solo a las habilidades y a los contenidos instrumentales, sino también a las capacidades de índole reflexiva, actitudinal y crítica, a los usos comprensivos y a la interpretación adecuada de los mensajes de los medios, tal y como ha remarcado la Comisión Europea. No obstante, a pesar de la presencia masiva de los medios en las sociedades postindustriales actuales, los profesores han contado tradicionalmente con escasas acciones formativas dirigidas al conocimiento de los

lenguajes audiovisuales y mediáticos, al fomento de las competencias mediáticas o audiovisuales. Como afirma Aguaded (2012), ni los mismos medios, ni las asociaciones cívicas, y lo que es más grave, ni los centros de educación formal se han implicado en serio y decididamente en las competencias mediáticas, tan necesarias para el fomento de una ciudadanía crítica y competente audiovisualmente.

El objetivo del presente artículo es investigar (1) si actualmente la situación ha cambiado en lo referente a la formación mediática universitaria de los futuros docentes de primaria y secundaria, y (2) si podemos establecer una correspondencia entre esta formación y los niveles de competencia mediática de estos últimos.

En los últimos años, el estudio sobre la competencia mediática de la ciudadanía española coordinado por Ferrés (2011) puso de manifiesto que en la ciudadanía española hay graves carencias en cuanto al grado de competencia mediática, entendida como capacidad para interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica y para expresarse a través de los medios con unos mínimos de corrección y creatividad.

Si nos centramos en la educación formal, estos resultados son perfectamente aplicables al profesorado de acuerdo con estudios previos en torno a la competencia mediática (Figueras, Ferrés y Mateus, 2018; Ravelo, Domínguez y Pérez, 2018). Diferentes estudios han detectado un bajo nivel competencial del profesorado en general, tanto en cuanto a competencias tecnológicas cuanto a competencias pedagógicas, si bien se detectó heterogeneidad en este sentido (García-Valcárcel y Tejedor, 2010; Almerich, Suárez, Jornet y Orellana, 2011; Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2013).

Nuestro estudio pretende aportar más información al respecto, y comprobar hasta qué punto este diagnóstico es aplicable a la realidad educativa actual, tomando como referencia las variables competencia mediática del profesorado no universitario y planes de estudio universitarios actuales. ¿Hay sintonía entre la formación mediática que recibe el profesorado en sus estudios universitarios y el nivel competencial real del mismo? Este es el interrogante que da sentido a nuestra investigación, cuyos resultados pueden aportar información valiosa en la formulación de propuestas formativas y en las posibilidades de reforma de los planes de estudios universitarios en relación con la competencia mediática del profesorado.

2. Metodología: la formación mediática del profesorado y su competencia mediática actual

La definición del concepto “competencia mediática” es el punto de inicio de nuestra investigación sobre la formación y el nivel competencial del profesorado. A nivel metodológico cabe en primer lugar establecer las dimensiones e indicadores de tal concepto, fruto de investigaciones anteriores (Ferrés, 2007; Ferrés y Piscitelli, 2012; From, 2017). La competencia mediática hace referencia a la capacidad para entender y gestionar adecuadamente los medios de comunicación (Internet, TV, radio, Prensa, Videojuegos, Cine, Telefonía móvil...), o al dominio de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con las seis dimensiones básicas de la comunicación audiovisual, como son: el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y difusión, los procesos de interacción, la ideología y los valores, y finalmente la dimensión estética (Ferrés y Piscitelli, 2012).

2.1. Competencia mediática del profesorado no universitario en España

Partiendo de esta definición de “competencia mediática”, validada y aplicada en una investigación anterior acerca de la competencia mediática de la ciudadanía española (Ferrés, 2011), se elaboró un cuestionario para diagnosticar los niveles de competencia mediática del profesorado no universitario en el Estado español, administrándose a 906 profesores a partir de la selección de una muestra no probabilística, puesto que los sujetos no eran elegidos al azar sino que se ajustaban a criterios relacionados con las características de la investigación. En el proceso de construcción y validación del mismo se partió de un diseño no experimental, pues no se manipularon los datos de estudio sino que se recogieron en su ambiente natural. El diseño fue transaccional descriptivo, y en la validación de cuestionario se usaron dos procedimientos: el cálculo de validez (validez de contenido y validez convergente) y el cálculo de fiabilidad. Para comprobar la fiabilidad se utilizó el Alfa de Cronbach, aplicado en cada uno de los dos grupos de ítems, dicotómicos y de autovaloración. Los niveles obtenidos fueron 0.625 y 0.812 respectivamente. Estos y otros datos referidos al proceso de elaboración y validación del cuestionario pueden consultarse en Gozávez, González y Caldeiro (2014). El enlace para acceder a la versión final del cuestionario es: <http://uhu.es/competenciamediatica/profesorado/>.

2.2. Educación mediática del profesorado: análisis de los planes de estudio universitarios

El objetivo de esta fase de la investigación es analizar la presencia de Educación Mediática en los estudios de los grados de educación de todas las universidades de España. Para ello, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis de los planes de estudio de todas las universidades españolas que ofrecían estudios en educación –educación infantil, educación primaria, pedagogía y educación social– (Masanet & Ferrés, 2013). Este análisis permitió extraer de los planes de estudio las guías docentes de las asignaturas relacionadas con la Educación Mediática para el posterior análisis del enfoque que estas hacían de la materia. Se identificaron y analizaron un total de 179 guías docentes. Para el análisis de las guías, se creó una tabla de análisis basada en las dimensiones e indicadores que componen la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012; Ferrés, 2007): Ideología y valores, lenguajes, tecnología, procesos de interacción, estética y procesos de producción y difusión. La tabla era una reestructuración del documento base sobre dimensiones e indicadores que permitía catalogar las guías en directa e indirectamente relacionadas con la Educación Mediática, en base a la atención que prestaban a cada una de las dimensiones. También nos permitía observar que trato hacían las asignaturas de cada dimensión, tanto las directas como las indirectas. Se estableció que se considerarían asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática aquellas que trataran, con un mínimo de profundidad, al menos, cuatro de las seis dimensiones de la educación mediática. El resto, serían consideradas indirectamente relacionadas. Tanto de las asignaturas directas como indirectas, extrajimos datos sobre el trato de las distintas dimensiones para observar que enfoque se da de la Educación Mediática en los estudios de educación de las universidades españolas. Con esto, realizamos un análisis de contenido cualitativo de las guías docentes. Los datos del análisis de cada guía se cuantificaron y fueron introducidos en una base de datos del software SPSS (*Sta-*

tistical Package for the Social Sciences) para el trato estadístico de éstos. De esta manera, de un análisis cualitativo extrajimos datos cuantitativos.

Con los datos de las guías se llevó a cabo un análisis descriptivo univariante y bivariante, adoptando el nivel de significación del valor 0,05. Se utilizaron tablas de frecuencia para el análisis descriptivo univariante y tablas de contingencia para el análisis bivariante. Dado que, en el análisis bivariante, tratamos, únicamente, variables cualitativas, se realizaron tablas de contingencia y la prueba del Chi-cuadrado cuando se daban los supuestos de aplicación de ésta y la Razón de verosimilitud o la prueba de Fisher en los casos contrarios.

3. Resultados: Relación entre la competencia mediática del profesorado y su formación universitaria

3.1. Resultados sobre la competencia mediática del profesorado no universitario en España

El cuestionario sobre competencias mediáticas del profesorado no universitario (CMPnU) fue realizado por 906 profesores de diez provincias del Estado Español (394 varones y 512 mujeres: 43,5% y 56,5% de la muestra respectivamente). Para evaluar los resultados se establecieron tres niveles de competencia mediática en el profesorado participante de acuerdo con la siguiente distribución:

- a. Nivel Básico: valor mínimo a percentil 33 (23,42).
- b. Nivel Medio: percentil 34 a percentil 66 (43,50).
- c. Nivel Avanzado: percentil 67 a valor máximo (51,73).

En la Tabla 1 mostramos los resultados según niveles competenciales:

Tabla 1. Nivel de competencia mediática del profesorado.

Niveles	f	%
Básico	303	33,5
Medio	308	34
Avanzado	294	32,5
Total	905	100

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados muestran la proporcionalidad entre los tres niveles de competencia mediática detectados, de modo que la distribución según niveles es considerablemente homogénea.

De acuerdo con los resultados, un 67,5% del profesorado del estudio dispone de un nivel de competencia mediática entre medio y bajo, aunque algo más de un tercio de la muestra alcanza un nivel avanzado en este ámbito competencial.

Sin embargo, y a pesar del elevado porcentaje en niveles bajo y medio, cabe destacar que un 77,5% de profesores encuestados reconoce que se preocupa bastante o

mucho por ejercer un uso adecuado de los medios de comunicación en relación con la educación.

En referencia a las cuestiones estéticas, un 73,8% del profesorado afirma que es capaz de “reconocer cuándo un producto mediático no cumple unas mínimas exigencias estéticas (presentación, redacción cuidada, calidad de imágenes, creatividad)”. Igualmente el profesorado reconoce la importancia de la dimensión legal, ideológica y ética de los medios: un 87’6% dice conocer la legislación referida a la protección del menor, algo más del 67% dice conocer algún organismo al que acudir cuando percibe algo injurioso, delictivo o insultante en los medios.

Como se observa, en el cuestionario aparecían combinados ítems referidos a la percepción acerca de la propia competencia mediática. Sin embargo, se incluyeron igualmente ítems que de modo más objetivo ponía a prueba tal competencia en las seis dimensiones referidas.

Pero quizás el dato más interesante es el que se refiere a la relación entre nivel de formación en medios y nuevas tecnologías, y nivel de competencia mediática alcanzado. En la Tabla 2 aparece reflejada esta relación, la cual indica que, como es esperable, a mayor formación, mayor nivel de competencia:

Tabla 2. Nivel de Formación y Nivel de Competencia mediática

Formación		Niveles			Total
		Básico	Medio	Avanzado	
Ninguna	Recuento	81	43	26	150
	% Grado de formación	54,0%	28,7%	17,3%	100,0%
	% Niveles	26,7%	14,0%	8,8%	16,6%
	% total	9,0%	4,8%	2,9%	16,6%
Alguna	Recuento	200	218	163	581
	% Grado de formación	34,4%	37,5%	28,1%	100,0%
	% Niveles	66,0%	70,8%	55,4%	64,2%
	% total	22,1%	24,1%	18,0%	64,2%
Bastante	Recuento	22	47	105	174
	% Grado de formación	12,6%	27,0%	60,3%	100,0%
	% Niveles	7,3%	15,3%	35,7%	19,2%
	% total	2,4%	5,2%	11,6%	19,2%
Total	Recuento	303	308	294	905
	% Grado de formación	33,5%	34,0%	32,5%	100,0%
	% Niveles	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% total	33,5%	34,0%	32,5%	100,0%

3.2. Resultados de los análisis de los Planes de Estudio universitarios

3.2.1. Descripción de la muestra

En el conjunto de grados de educación que se ofrecen en las universidades españolas –públicas y privadas– hay un total de 179 asignaturas relacionadas con la educación mediática. Distribuidas por estudios, observamos que educación infantil es el estudio con más asignaturas relacionadas con la educación mediática (EM) (N=78), seguido de educación primaria (N=60), educación social (N=22) y pedagogía (N=19).

La mayor parte de estas asignaturas, cerca del 50%, se encuentran en el primer curso de los estudios (40,2%; N=72). En segundo (20,1%; N=36), tercero (15,1%; N=27) y cuarto curso (16,2%; 29) disminuye el número considerablemente.

De las 179 asignaturas, solo 60 (33,5%) son directamente relacionadas con la EM, el resto, 119 (66,5%), son indirectas. Si hacemos la distribución por Grados, observamos que en Educación infantil hay 25 asignaturas directas (32,1%) y 53 indirectas (67,9%). En Educación primaria (Magisterio) hay 19 asignaturas directas (31,7%) y 41 indirectas (68,3%). En Pedagogía hay 8 directas (42,1%) y 11 indirectas (57,9%). Por último, en Educación social hay 8 directas (36,4%) y 14 de indirectas (63,6%). Como se puede observar en el gráfico 2, en Pedagogía y Educación social, aparte de haber muy pocas asignaturas relacionadas con la EM, la mayoría son indirectas.

En relación a la categoría de las asignaturas, observamos que la mayor parte son de formación básica (56,4%; N=101). Solo el 11,2% (N=20) son obligatorias y el 22,3% (N=40) son optativas. El 10% (N=18) restante no pudo ser identificado.

3.2.2. Análisis del tratamiento de las dimensiones de la competencia mediática

Como hemos comentado anteriormente, analizamos las guías en base a si atienden o no las seis dimensiones que componen la competencia mediática en sus guías docentes: Ideología y valores, lenguajes, tecnología, procesos de interacción, estética y procesos de producción y difusión.

Haciendo un análisis general de todas las asignaturas, directa e indirectamente relacionada con la educación mediática (tabla 3), observamos que solo la dimensión “tecnología” obtiene un alto trato en prácticamente todas las asignaturas (89,4%; N=160). La siguen, pero con mucha diferencia, la dimensión lenguajes (56,4%; N=101), ideología y valores (41,9%; N=75) y procesos de producción y difusión (37,4%; N=67). Las dimensiones procesos de interacción (17,3%; N=31) y estética (15,1%; N=27) prácticamente no reciben trato. Estos datos nos indican que la formación en Educación Mediática que ofrecen las universidades españolas está muy centrada en la dimensión tecnológica y prácticamente no se hace referencia a la estética y a los procesos de interacción.

Si se analizan las diferencias de trato de cada dimensión entre las asignaturas directas e indirectas, se señalan varios datos significativos. En cuatro dimensiones se observan diferencias significativas entre el trato que hacen las asignaturas directas e indirectas. En las dimensiones de ideología y valores, lenguajes, procesos de interacción y procesos de producción y difusión se observa que las asignaturas directas hacen un trato mayor que las indirectas ($p < 0,00$). En las dimensiones tecnología y estética, no se observan diferencias. En el caso de la dimensión tecnología, tanto las asignaturas directas (88,3%; N=53) como las indirectas (89,9%; N=107) hacen un

alto trato de ésta. Es muy bajo el porcentaje de asignaturas que no le prestan atención. En la dimensión estética pasa el caso contrario: tanto las asignaturas directas (13,3%; N=8) como indirectas (16%; N=19) hacen un trato muy bajo de la dimensión.

Tabla 3. Tabla contingencia de asignaturas relacionadas con la educación mediática. Diferencia directas/indirectas en cada dimensión

Ideología y Valores*				
Presencia		Directa	Indirecta	Total
No	Recuento	16	88	104
	% dentro de Directa o Indirecta	26,7%	73,9%	58,1%
Si	Recuento	44	31	75
	% dentro de Directa o Indirecta	73,3%	26,1%	41,9%
Lenguajes*				
Presencia		Directa	Indirecta	Total
No	Recuento	13	65	78
	% dentro de Directa o Indirecta	21,7%	54,6%	43,6%
Si	Recuento	47	54	101
	% dentro de Directa o Indirecta	78,3%	45,4%	56,4%
Tecnología				
Presencia		Directa	Indirecta	Total
No	Recuento	7	12	19
	% dentro de Directa o Indirecta	11,7%	10,1%	10,6%
Si	Recuento	53	107	160
	% dentro de Directa o Indirecta	88,3%	89,9%	89,4%
Procesos de Interacción*				
Presencia		Directa	Indirecta	Total
No	Recuento	37	111	148
	% dentro de Directa o Indirecta	61,7%	93,3%	82,7%
Si	Recuento	23	8	31
	% dentro de Directa o Indirecta	38,3%	6,7%	17,3%
Estética				
Presencia		Directa	Indirecta	Total
No	Recuento	52	100	152
	% dentro de Directa o Indirecta	86,7%	84,0%	84,9%
Si	Recuento	8	19	27
	% dentro de Directa o Indirecta	13,3%	16,0%	15,1%
Procesos de Producción y Difusión*				
Presencia		Directa	Indirecta	Total
No	Recuento	20	92	112
	% dentro de Directa o Indirecta	33,3%	77,3%	62,6%
Si	Recuento	40	27	67
	% dentro de Directa o Indirecta	66,7%	22,7%	37,4%

Fuente: Elaboración propia. El * significa que $p < 0,00$ en la dimensión, que la diferencia entre directas e indirectas es significativa.

Estos datos nos indican que las asignaturas indirectamente relacionadas centran toda su atención, en su mayoría, en la dimensión tecnológica, dejando fuera de sus guías docentes el resto de dimensiones de la competencia mediática. Se trata de asignaturas centradas en las TIC y, por este motivo, se consideran indirectas, porque solo tratan una de las dimensiones de la competencia mediática. Por el contrario, las asignaturas directamente relacionadas tratan más el resto de dimensiones. Pero, igualmente, dan un trato muy bajo a las dimensiones estética y procesos de interacción que, de esta manera, quedan prácticamente fuera de la formación en Educación Mediática que se ofrece en España a los futuros profesores.

4. Conclusiones y discusión

En el presente artículo nos hemos planteado como objetivo realizar un estudio comparativo entre los planes formativos universitarios para futuros docentes en relación con la educación mediática, y la competencia mediática real del profesorado en niveles no universitarios en España. A partir de nuestro estudio, podemos concluir que la carencia de atención a la educación mediática en el ámbito de formación universitaria tiene un reflejo y está en sintonía con el nivel de competencia mediática del profesorado investigado. Podemos por tanto afirmar que el hecho de que dos tercios del profesorado se encuentre en un nivel medio y bajo de competencia mediática (medida con el cuestionario referido) apunta directamente a la necesidad de mayor formación universitaria en este sentido, dadas las carencias que al respecto existen en los planes universitarios de formación docente. Es posible, no obstante, pensar que si un tercio del profesorado investigado da muestras de competencia mediática alta, entonces no se requiere mayor formación superior previa. Sin embargo, entendemos que tal deducción es discutible si atendemos al hecho de que el profesorado que ha realizado el cuestionario ya partía de una competencia mediática elemental por el hecho de hacer un cuestionario online. No se han incluido en este sentido los docentes que por incapacidad o falta de manejo en este tipo de instrumentos no han tenido siquiera la oportunidad para realizar nuestro cuestionario. Lo cual significa que, si de la muestra, más de dos tercios del profesorado que ha realizado el cuestionario online se sitúa en un nivel medio y bajo en cuanto a competencia mediática, tenemos motivos para concluir que ello puede ser debido en buena parte a la desatención a la educación mediática existente en los planes de formación universitaria, sobre todo cuando apreciamos la conexión entre nivel de formación en medios y tecnologías aplicadas a la educación, y nivel de competencia mediática observado, tal y como hemos mostrado anteriormente (Tabla 2). Es decir, tal como es razonable suponer, a mayor formación en medios, mayor nivel de competencia mediática, entendiendo ésta como la capacidad para interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica y para expresarse a través de los medios con unos mínimos de corrección y creatividad. Asimismo, la competencia mediática supone en el ámbito de la docencia la capacidad para el uso de medios comunicativos así como la capacidad para aprovechar tales medios de un modo pedagógicamente válido de acuerdo con fines educativos.

Llama la atención que en los estudios de Pedagogía y Educación social prácticamente no se atiende a la educación mediática. No hay casi asignaturas directas e indirectas en sus planes de estudio. Parece ser que la preocupación por el ámbito de

la educación mediática se relaciona solo con los futuros profesores de los grados de infantil y primaria.

Cabe destacar asimismo que la formación en educación mediática en España se centra, principalmente, en la dimensión tecnológica. Dato que podría explicar los resultados de estudios anteriores que señalan que la tecnología es la dimensión en que la ciudadanía española está más formada (Ferrés, Aguaded y García, 2012; Ferrés, 2011; Masanet et al., 2013). Los datos del análisis de la competencia mediática indicaban que la ciudadanía española solo aprobaba en la dimensión de tecnología. Ahora podemos afirmar que es la dimensión que, con mucha diferencia, más trato recibe en las guías docentes de los futuros educadores.

Como ya indicaban estudios anteriores (García y García, 2017), las carencias en el grado de competencia mediática de la ciudadanía española se agravan no solo por la ausencia de la educación mediática en los planes de estudio de las universidades, sino también por las carencias en el enfoque que se le da cuando se imparte (Ferrés, Masanet, Mateus, 2018). Por lo que, en definitiva, la educación mediática no necesita solo una potenciación, sino también una revisión (Ferrés, Masanet y Blanco, 2014). Ello es especialmente aplicable, tal como muestra nuestra investigación, a la formación del profesorado, dada su responsabilidad en el modo en que las futuras generaciones se relacionen con los medios de comunicación, una relación que no se ha de reducir a aspectos puramente tecnológicos: en las actuales democracias, una educación mediática íntegra ha de fortalecer igualmente un uso reflexivo, crítico, creativo y cívico de los medios, algo que pasa necesariamente por revisar los planes de estudio encargados de la formación docente.

5. Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I., Ferrés, J., Cruz, M. del R., Pérez, M. A., Sánchez, J., y Delgado, Á. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Grupo Comunicar Ediciones / Grupo de Investigación Agora de la Universidad de Huelva* (p. 126). Huelva: Grupo Comunicar Ediciones / Grupo de Investigación Agora de la Universidad de Huelva.
- Aguaded, J.I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 38, 7-8. doi: 10.3916/C38-2012-01-01.
- Almerich, G. Suárez-Rodríguez, J. M., Belloch, C. y Bo, R. M. (2011). Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad. *RELIEVE*, 17(2). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm
- Aparici, R. (coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Arregui, E. Á., Martín, A. R., Maldonado, R. M., Sampedro, B. Á. G., y Arreguit, X. (2017). Ecosistemas de formación y competencia mediática: Valoración internacional sobre su implementación en la educación superior. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (51), 105-114.
- Australian Council for Computers in Education (2000). *Teacher Learning Technology Competencies*. Autor. Consultado el 4 de abril de 2007 de: <http://acce.edu.au/tltc>
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2, (1), 43-55. doi: [10.2304/rcie.2007.2.1.43](http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43)
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.

- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual. Dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España* (p. 206). España: Ministerio de Educación (Instituto de Tecnología Educativa), Consell de l' Audiovisual de Catalunya y Grupo Comunicar.
- Ferrés, J., Aguaded, I., y García, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Revista ICONO14.*, 10(3), 23–42. doi:10.7195/ri14.v10i3.201
- Ferrés, J., Masanet, M.-J., y Blanco, S. (2014). La Educación Mediática como carencia. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. University of Gothenburg: Nordicom.
- Ferrés, J., Masanet, M. J., & Mateus, J. C. (2018). Three paradoxes in the approach to educational technology in the education studies of the Spanish universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 15.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75–82. doi://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08
- Ferrés, J., y Santibáñez, J. (2011). *Competencia Mediática: Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en la Comunidad Autónoma de La Rioja*. Grupo Comunicar y Universidad de La Rioja.
- Figueras-Maz, M., Ferrés, J., y Mateus, J. C. (2018). Percepción de los/as coordinadores/as de la innovación docente en las universidades españolas sobre el uso de dispositivos móviles en el aula. *Revista Prisma Social*, (20), 160-179.
- From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence--Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43-50.
- García-Martin, J., y García-Sanchez, J. N. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. *Computers & Education*, 107, 54-67.
- García, R., Gozálvez, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2011). *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147.
- Gozálvez, V. (2013). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.
- Gozálvez, V. y Aguaded Gómez, I. (2012). Education for autonomy in media societies. *Anàlisi*, 45, 1-14. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i45.1326>
- Gozálvez, V., González, N. y Caldeiro, M. C. (2014). La competencia mediática del profesorado. Un instrumento para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (3), 129-146. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/417>
- Gutiérrez Martín, A. (1999) Formación del profesorado en nuevas tecnologías multimedia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 2 (1), 44, 55-67.
- Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E., y López-Cobo, I. (2017). Undergraduate students' perspectives on digital competence and academic literacy in a Spanish University. *Computers in Human Behavior*, 74, 196-204.
- International Society for Technology in Education. (2008). *NETS for Teachers: National Educational Technology Standards for Teachers* (2a. ed.). Recuperado de <http://www.iste.org>
- Lau, W.W.F. y Yuen, A.H.K. (2014). Developing and validating of a perceived ICT literacy scale for junior secondary school students: Pedagogical and educational contributions. *Computers & Education*, 78, 1-9.

- Masanet, M.-J., Contreras, P., & Ferrés, J. (2013). Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth. *Communication & Society*, 26(4), 217–234.
- Masanet, M.-J., & Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication Papers*, 2(2, Monográfico 1), 83–90.
- Pérez-Tornero, J. M. y Tayie, S. (2012). La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 39, 10-14. DOI: DOI: 10.3916/C39-2012-02-00.
- Ravelo, E., Domínguez, F. I. R., y Pérez, A. G. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática–Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. *EDMETIC*, 7(1), 196-224.
- Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC. Estructura básica. *Educación XXI*, 16.1, 39-62. DOI: 10.5944/educxx1.16.1.716.
- Tirado, R. y Aguaded, I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. DOI: DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179.
- UNESCO (2011). Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>
- UNESCO (2014). Media and Information Literacy. Policy and Strategic Guidelines. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>