



Recibido: 02-05-2014
Revisado: 25-05-2014
Aceptado: 21-06-2014



Código RECYT: 28829
Preprint: 15-11-2014
Publicación: 01-01-2015

DOI: 10.3916/C44-2015-19

Categorization, Item Selection and Implementation of an Online Digital Literacy Test as Media Literacy Indicator

Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital on-line como indicador de la competencia mediática

Dr. Jon Dornaletche-Ruiz

Profesor Ayudante Doctor de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la Universidad de Valladolid en el Campus María Zambrano de Segovia (España)
(jon@hmca.uva.es).

<http://orcid.org/0000-0002-9382-1064>

Alejandro Buitrago-Alonso

Contratado FPI-MINECO de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la Universidad de Valladolid en el Campus María Zambrano de Segovia (España) (alexbutra-go.alonso@gmail.com).

<http://orcid.org/0000-0002-1709-6972>

Dra. Luisa Moreno-Cardenal

Profesora Ayudante Doctor de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la Universidad de Valladolid en el Campus María Zambrano de Segovia (España) (luisamorenocardenal@gmail.com).

<http://orcid.org/0000-0003-1594-2247>

Resumen

La presente investigación nace con el objetivo de medir el grado de dominio por parte de la población de una serie de herramientas digitales que juegan un papel clave en el desarrollo de la competencia mediática. Con ese fin, se ha elaborado una categorización que intenta abarcar todas las funcionalidades que la web 2.0 brinda al usuario. Posteriormente, se ha delimitado cada una de ellas a través de 3 ítems digitales concretos de uso extendido en la sociedad mediática. La selección realizada conforma un test de alfabetización digital on-line (test ADO) que mide el grado de conocimiento y uso activo de dichas herramientas, y que, por tanto, compone un indicador significativo de la competencia mediática en sus dimensiones lingüística y tecnológica. El test ha sido administrado a una muestra de más de 1500 sujetos de diferente edad y nivel de estudios con el fin de obtener datos que ayuden a establecer objetivos en el panorama de la alfabetización digital y contribuyan hacia el empoderamiento ciudadano en materia de educación mediática. Los resultados y conclusiones generales indican que el nivel de alfabetización digital on-line del ciudadano medio no es el deseado, que existe una brecha digital generacional y de género, y que el perfil medio del usuario de Internet es más social, recreativo y consumidor de contenidos existentes, que proactivo, gestor y creador de contenidos propios.

Abstract

This paper aims to measure a population's level of knowledge and active use of certain digital tools that play a primary role in developing their media literacy. To achieve it, an Online Digital Literacy test was designed to measure the knowledge and active usage of 45 different online software packages. This tool works as a reliable indicator to identify a population's media literacy development in terms of its linguistic and technological dimensions. More than 1,500 subjects of different gender, age and level of studies were tested in different cities within the autonomous community of Castilla and León in Spain, to measure their competence using these tools. The resulting data has enabled the identification of the level differences between age groups and gender and to formulate proposals in respect of digital literacy to enhance the public's competence in terms of media education. The general results indicate that people's Online Digital Literacy level is lower than ideal and that there is a level divide in relation to gender and age and that the average user has a social and recreational profile as a consumer of pre-existing content on the Internet rather than as manager, instigator or creator of his or her own content. This paper's conclusions therefore raise awareness of these deficiencies and encourage academic institutions to design specific digital literacy educational programmes to help citizens become media empowered.

Palabras clave / Keywords

Educación mediática, educomunicación, competencia mediática, competencia digital, lenguajes, tecnología, empoderamiento, perfil de usuario.

Media education, educommunication, media literacy, digital literacy, languages, technology, empowerment, user profile.

1. La alfabetización digital en las dimensiones lingüística y tecnológica de la competencia mediática

Después de años de discusión terminológica parece ya casi incuestionable que la educación mediática engloba una serie de alfabetizaciones que van más allá de la adquisición de la tan ansiada competencia digital; pero que, de alguna manera, el dominio del campo abierto por la era digital sigue siendo uno de los pilares fundamentales sobre los que se asienta la educomunicación del siglo XXI. Nos movemos en un terreno de «conceptos paraguas», caracterizados por su diversidad de perspectivas y multitud de definiciones (Koltay, 2011). Es por ello que en nuestro caso optamos por entender «educación» como proceso, «alfabetización» como resultado y «competencia» como el conjunto de capacidades que se han de desarrollar para alcanzar ese resultado. A partir de ahí, decidimos agregarle a cada uno de los tres términos la etiqueta de «digital» si nos referimos a todo aquello que afecta únicamente al terreno digital, y «mediática» si nos referimos al campo educomunicativo en todo su amplio espectro. En cualquier caso, y como ya advertían Gutiérrez y Tyner (2012: 37), «si nos preocupamos más en fijar las diferencias entre «educación mediática» y «competencia digital» que en procurar su convergencia, terminaremos dividiendo esfuerzos e incluso generando enfrentamientos». Es de alguna manera la política que decidió seguir la UNESCO en 2011 (Wilson, Grizzle & al, 2011) al conciliar posturas tradicionalmente enfrentadas optando por el término *media and information literacy* (MIL), traducido como «alfabetización mediática e informacional» en su currículum MIL para profesores.

A la hora de situar nuestro estudio, resulta imprescindible recurrir a Ferrés y Piscitelli (2012: 75-82) cuando afirman que la competencia mediática viene abor-

dada desde seis grandes dimensiones: los lenguajes, la tecnología, los procesos de producción y difusión, los procesos de recepción e interacción, la ideología y los valores, y la dimensión estética.

De este modo, y aunque impregnaría en cierto sentido las seis dimensiones, la alfabetización digital afectaría directamente a dos de ellas: la dimensión lingüística y la tecnológica. A la lingüística en todo lo relacionado con los códigos, medios y lenguajes que conforman la información digital a nuestro alcance, y a la tecnológica en función de la destreza en el manejo de las herramientas (ya sean de software o hardware) que nos permiten acceder a esa información. En palabras de Dornaletche (2013), hablaríamos de alfabetización «fuera de la pantalla» y «dentro de la pantalla». A su vez, lo que acontece «dentro de la pantalla» podría subdividirse en lo que ocurre en línea (on-line) y fuera de línea (offline). Cada día queda más alejado todo lo relacionado con el uso off-line de los medios y se tiende hacia una experiencia digital permanentemente on-line. De este modo, son precisamente las herramientas digitales las que nos permiten acceder a diversas formas de «cultura de participación», como pueden ser la afiliación a comunidades de usuarios (Facebook), la creación de nuevas formas de expresión creativa (mash-ups), el desarrollo de conocimiento a nivel colaborativo (Wikipedia), o la circulación y acceso a nuevos flujos de información (blogging and podcasting) (Jenkins, 2009).

Por lo tanto, pretendemos dejar claro que en nuestra investigación nos hemos querido centrar únicamente en esa experiencia en línea, en esa parte de la alfabetización digital que ocurre «dentro de la pantalla» y, a su vez, «dentro de la red». Es lo que se ha optado por denominar «alfabetización digital on-line» (ADO), no por añadir una nueva etiqueta a un conglomerado terminológico que muchas veces cae en lo confuso, sino por concretar nuestro objeto de estudio y acotar el campo de herramientas digitales al que nos referimos a lo largo del artículo.

Con todo, y a pesar de estar centrado en una parte concreta de la alfabetización digital, este estudio no pretende caer en el error de reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital en su «dimensión más tecnológica e instrumental» (Gutiérrez & Tyner, 2012: 38), sino que pretende ahondar en un eje vertebrador que afecta eminentemente a dos de sus dimensiones (lingüística y tecnológica), sin olvidar la importancia radical de las otras cuatro. En este sentido, somos también firmes defensores de «la necesidad de la interdisciplinariedad en educocomunicación» (Gozálvez & Contreras, 2014: 13), y por ello creemos que deben ser compatibles investigaciones como ésta, más centradas en el estudio del comportamiento ciudadano alrededor de las nuevas herramientas digitales en constante evolución, con aquellas que incidan en el empoderamiento de la ciudadanía desde la concepción más ética, solidaria e íntegra de la educación mediática. Un enfoque que va más allá del desarrollo de una de serie de habilidades prácticas o de la apelación a la creatividad (Buckingham, 2010) y que incide en la necesidad de adoptar «los hábitos mentales, conocimientos, habilidades y competencias necesarias para tener éxito en el siglo XXI» (Hobbs, 2010: 51). Somos conscientes de que algunas herramientas que integran nuestro estudio, como las redes sociales, «no siempre aseguran un uso consciente y enriquecedor de sistemas y medios de comunicación para promover intercambios inteligentes» (García-

Matilla, 2010: 167), y por ello creemos que el estudio del conocimiento y uso activo de estos ítems digitales no debe estar reñido con el «afán de construcción y reconstrucción permanente del pensamiento crítico» (García-Matilla, 2010: 168), que siempre ha perseguido la tradición educomunicativa.

Por último, en el momento actual de la investigación en materia de educación mediática, resulta ineludible hacer mención a las crecientes aportaciones provenientes del terreno de la neurociencia, las cuales nos señalan lo imprescindible de que «la habilidad en el manejo de los instrumentos vaya acompañada de la habilidad en la gestión de las mentes, la propia y las ajenas» (Ferrés, 2014: 239).

2. Una puerta abierta a nuevos perfiles de usuarios

Al entrar en materia percibimos que términos como Google, Facebook, Whatsapp, Instagram, etc., han cambiado nuestro modo de vida no sólo a un nivel digital-mediático, sino también en lo que respecta a la alfabetización clásica lecto-escrita, pues apenas hay día que concluya sin que hayamos leído o pronunciado algunos de los nombres de productos digitales que engrosan este artículo. «Ahora podemos «googlear» y tenemos abreviaturas para expresarnos con mayor facilidad como «LOL» (laugh out loud: reírse a carjacadras) o «OMG» (oh my God: oh Dios mío). También las nuevas tecnologías han traído nuevas palabras como iPhone, iPad o Droid (De-Abreu, 2010: 1). O en el caso de la Wikipedia, «un libro vivo, que se vuelve más inteligente y más completo día a día, gracias a las acciones, informalmente coordinadas, de millones de seres humanos en todo el planeta» (Johnson, 2013: 222). A pie de calle no se habla de «servidores de correo», «aplicaciones de mensajería instantánea» o «redes sociales», se habla de Gmail, Whatsapp y Facebook. Es por ello que se ha querido crear una categorización dentro de esa maraña de herramientas digitales, en constante evolución, que nos permita establecer una lista de ítems a partir de esas marcas y productos concretos de software y comprobar su presencia real en la ciudadanía hoy en día. «Internet proporciona una serie de herramientas digitales y de redes de distribución de información que permiten a la gente movilizarse en nuevas formas de acción colectiva. Comunidades de producción y compartición de conocimiento (Wikipedia), cultura (Youtube, Flickr, la bloguesfera), herramientas (software libre y de código abierto), mercados, (eBay, Craigslist), educación (Open Educational Resources), periodismo (periodismo ciudadano) y organización política (meetups, netroots activism, smart mobs)» (Rheingold, 2008: 25). Asimismo, y deseando no detenernos en el terreno experimental, se propone el modo en el que esa categorización y lista de ítems pueden evolucionar de cara al futuro para medir de nuevo esa alfabetización digital on-line de forma renovada y sin estar sometidos a categorías o ítems anquilosados en el tiempo.

Las antes mencionadas dimensiones de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012: 75-82) no se limitan a establecer una mera clasificación de indicadores, sino que cada una de ellas desarrolla su contenido a través de dos ámbitos de participación: el ámbito del «análisis» y el de la «expresión». El ámbito del análisis haría mención a las personas «que reciben mensajes e interaccionan con ellos», mientras que el ámbito de la expresión se referiría a las personas que directamente «producen mensajes», teniendo en cuenta que ya desde hace años «la

creación de contenido es más fácil que nunca y que una misma tecnología se puede utilizar para mandar y recibir información» (Livingstone, 2004: 8). Sería la ya tradicional división entre usuarios meramente receptores y aquellos que ante las posibilidades de hoy en día deciden dar un paso más, llámense «emirecs» (Cloutier, 1973), «prosumidores» (Toffler, 1980), «interlocutores» o empleando la etiqueta que se desee. Sin embargo, a raíz de los resultados obtenidos en el test ADO se ha querido profundizar en dicha conocida diferenciación entre usuarios mediáticos y preguntarnos si hoy en día podemos hablar de nuevos perfiles más allá del consumer y el prosumer, o si, gracias a los diferentes procesos de interacción con los mensajes, podemos establecer diferentes perfiles tanto dentro del «ámbito del análisis» como del «ámbito de la interacción».

Por todo ello consideramos que si la alfabetización digital conforma un eje vertebrador de lo que denominamos educación mediática o, en palabras de la UNESCO, alfabetización mediática e informacional, deben continuar teniendo una importancia sustancial aquellas investigaciones que ahonden en el maremagnum de las nuevas herramientas digitales que cada día irrumpen en el panorama mediático y modifican en un breve espacio de tiempo nuestros más arraigados usos y hábitos comunicativos.

3. Objetivos, hipótesis y metodología

En esta investigación se ha desarrollado un instrumento con el fin de medir el conocimiento y uso activo de una serie de ítems de alfabetización digital on-line por parte de la población. Estos hacen referencia a un conjunto de programas focalizados en la fase de búsqueda, creación y difusión de mensajes digitales a través de Internet. Los resultados del test de alfabetización digital on-line (test ADO) pretenden servir para diseñar propuestas educativas específicas con el objeto de empoderar a los sectores de la población más necesitados en el uso de las herramientas digitales que menos dominen.

El test ADO está compuesto por tres módulos. El primero consta de las variables sociodemográficas: edad, sexo, estudios y de la pregunta «¿se ha conectado alguna vez a Internet?». El segundo módulo está compuesto por 45 ítems sobre el uso y conocimiento de determinadas herramientas digitales. Y finalmente, el tercer módulo lo componen dos preguntas: una sobre el uso prioritario de Internet (actividades preferentes en la red) y otra sobre las formas de aprender a usar Internet. Se crearon 5 grupos de discusión con el fin de seleccionar los 45 ítems que componen el segundo y tercer módulo del test. Cada uno de ellos integrado por ocho estudiantes de cada uno de los cursos de la titulación en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Valladolid (Campus María Zambrano de Segovia). La decisión de recurrir a estudiantes universitarios para la composición de los grupos se tomó partiendo de que se trata, a priori, de uno de los segmentos sociales más activo en Internet y, por ende, con un nivel muy elevado en el dominio de los ítems de alfabetización digital on-line. La premisa en los grupos fue dar con un compendio de actividades básicas de un usuario con conocimientos medios en Internet. De los cinco grupos resultaron 15 categorías de actividades: navegadores (acceso a Internet), sistemas operativos (herramientas básica para poder acceder a Internet), buscadores (búsqueda de información), correo electrónico (he-

rramientas de mensajería), telecomunicación (llamadas y mensajería), dispositivos móviles (dispositivos de acceso a Internet), redes sociales (compartir información, conocer gente, promover eventos), vídeo (ver, editar y compartir vídeos on-line), foto (ver, editar y compartir imágenes on-line), música (escuchar y compartir música), Servidores (almacenar y compartir información), creación web/blog (generar y gestionar contenidos), descargas (descargar archivos), ficción on-line (ver cine y series de forma gratuita) y compras (comprar y vender). Las preguntas del tercer módulo eran de respuesta abierta y posteriormente se codificaron en las siguientes respuestas predominantes. En el uso prioritario de Internet se establecieron: para comunicarse, para estar informado de actualidad, como entretenimiento y para formarse. En el modo de aprender a usar Internet las respuestas fueron: autodidacta, por cursos y con la ayuda de familiares y amigos. En las actividades prioritarias en la red se contemplaron: redes sociales, medios de comunicación, chat, foros, correo electrónico, trabajo, videojuegos, información especializada, descargas, ver y escuchar on-line, comprar y pornografía.

Después se escogieron tres ítems o herramientas por cada categoría del segundo módulo: 1) Buscadores estaría compuesto por Google, Bing y Altavista, 2) Navegadores por Explorer, Chrome, Firefox; 3) Telecomunicación por Skype, Viber y Whatsapp; 4) Vídeo por Youtube, Vimeo y Dailymotion; 5) Foto por Flickr, Picassa e Instagram, 6) Servidores por Megaupload, Dropbox y Hotfile; 7) Descargas por Taringa, JDownloader y uTorrent; 8) Correo electrónico por Gmail, Hotmail y Yahoo; 9) Creación de espacios Web/blog por Blogger, Wordpress y Wix; 10) Compras por Ebay, Paypal y Amazon; 11) Música por Spotify, iTunes y Soundcloud; 12) Redes sociales por Facebook, Twitter y Tuenti; 13) Sistemas operativos Mac, Windows y Linux; 14) Dispositivos móviles por e-book, iPad y Samsung Galaxy y 15) Ficción on-line por Cinetube, Peliculasyonkis y Divxonline. El orden de los ítems en el cuestionario se estableció de forma aleatoria para evitar patrones de respuesta.

A los encuestados se les preguntó si conocían o no cada ítem y si lo usaban activamente o no. Las respuestas se codificaron con una escala Likert de tres valores: si no lo conocían puntuaban 0, si lo conocían y sabían para qué sirve pero no lo utilizaban 1, y si lo conocían y lo utilizaban activamente un 2. Con esta escala se buscó crear una codificación de respuesta lo más sencilla posible para dinamizar las contestaciones. La puntuación máxima que un sujeto podía conseguir por cada categoría era un 6; por un total de 15 categorías, el test ADO contaba con un máximo de 90 puntos. El valor mínimo que un sujeto podía obtener en una categoría es 0 (sin competencia); 1 (competencia baja); 2 (competencia media-baja); 3 (competencia media); 4 (competencia media-alta); 5 (competencia alta) y 6 (máxima competencia). Aunque pueda ser orientativo, no pretendemos aseverar que el test ADO proporciona un valor absoluto de alfabetización digital; sino que configura un indicador específico y significativo de ella y, por ende, de la competencia mediática en sus dimensiones lingüística y tecnológica. Conocer de forma panorámica el mayor o menor uso de según qué herramientas nos puede ayudar a definir perfiles de usuarios. No obstante, hablaremos del «nivel ADO» para referirnos a la puntuación general de los sujetos en el test y poder cruzarla con las variables sociodemográficas y con las del uso prioritario y aprendizaje. De 0 a 18 puntos se

considerará un nivel ADO bajo, de 19 a 36 un nivel medio-bajo, de 37 a 54 un nivel medio, de 55 a 72 un nivel medio alto y de 73 a 90 un nivel ADO alto.

A partir del trabajo en los grupos de discusión también se barajaron 5 hipótesis principales: 1) La puntuación más alta se reflejará en las categorías de mensajería, búsqueda y compartición de información como Correo electrónico, Sistema operativo, Navegadores, Redes Sociales y Telecomunicaciones dado que son las que incluyen las herramientas que llevan más tiempo extendidas entre la población; 2) Las categorías menos puntuadas serán las relacionadas con la gestión, almacenamiento y creación de contenidos como Servidores, Descargas y Creación de espacios web/blog debido a incluir las herramientas que exigen, a priori, más conocimientos informáticos y más proactividad por parte del usuario; 3) El nivel ADO será inversamente proporcional a la franja de edad y habrá diferencias estadísticamente significativas entre ellas; 4) El sexo no es una variable que influya significativamente en el nivel ADO; 5) los estudios cursados sí configuran una variable que influye en el nivel ADO.

Los sujetos encuestados se conformaron a partir de una muestra representativa de la población residente en Castilla y León (N=1506) distribuidos en cuatro franjas de edad (15-29 N=166 / 30-44 N=499 / 45-64 N=459 / 65-99 N=382), en cuotas diseñadas según la población de las diferentes capitales de provincia (Ávila N=120, Zamora N=120, Segovia N=120, Burgos N=205, Soria N=120, Palencia N=120, León N=154, Salamanca N=178, Valladolid N=368) y de forma proporcional según sexo. Las encuestas se hicieron cara a cara y de manera aleatoria en la calle de las capitales de provincia por los miembros del grupo de investigación «La competencia en comunicación en el contexto digital de Castilla y León» (REF: VA026A10-1) durante el curso lectivo 2010-2011 .

Con el fin de comprobar la fiabilidad del test se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha=0.961$). Para medir diferencias estadísticamente significativas entre variables se han utilizado comparación de medias y el test ANOVA de una vía. Se considera que hay significación estadística cuando $P \leq 0.05$.

4. Resultados

El resultado absoluto del test ADO en la población general fue medio-bajo: 25 puntos sobre 90. La única franja de edad que consiguió llegar al 50% fue la de 15-29 años con 45 puntos (nivel ADO medio), le siguieron la segunda franja de edad con 41 puntos (nivel ADO medio), la tercera con un descenso prácticamente del 100% con 23 puntos (nivel ADO medio-bajo) y finalmente la cuarta con 2 puntos sobre 90 (nivel ADO bajo). Vemos diferencias significativas de nivel entre cada cuota ($P=0.001$).

Si nos adentramos a analizar los resultados dentro de cada categoría observamos que las tres más puntuadas en todas las franjas de edad fueron el Correo electrónico, los Navegadores y las Redes sociales, lo que apoya parcialmente nuestra primera hipótesis. No obstante, la categoría de Telecomunicación (Skype, Whatsapp, Viber) lejos de ser una de las más puntuadas se situó en la zaga. En último lugar, se encontró la categoría de Creación de espacios web/blog, Servidores y Descargas, aunque no contábamos con Foto y Música. Como podemos apreciar en la Figura 1 la única categoría en la que destacó la segunda franja de edad

sobre la primera fue en la categoría de Buscadores mientras que la primera destacó especialmente del resto en el uso de Redes sociales, Descargas, Servidores y consumo de Ficción on-line.

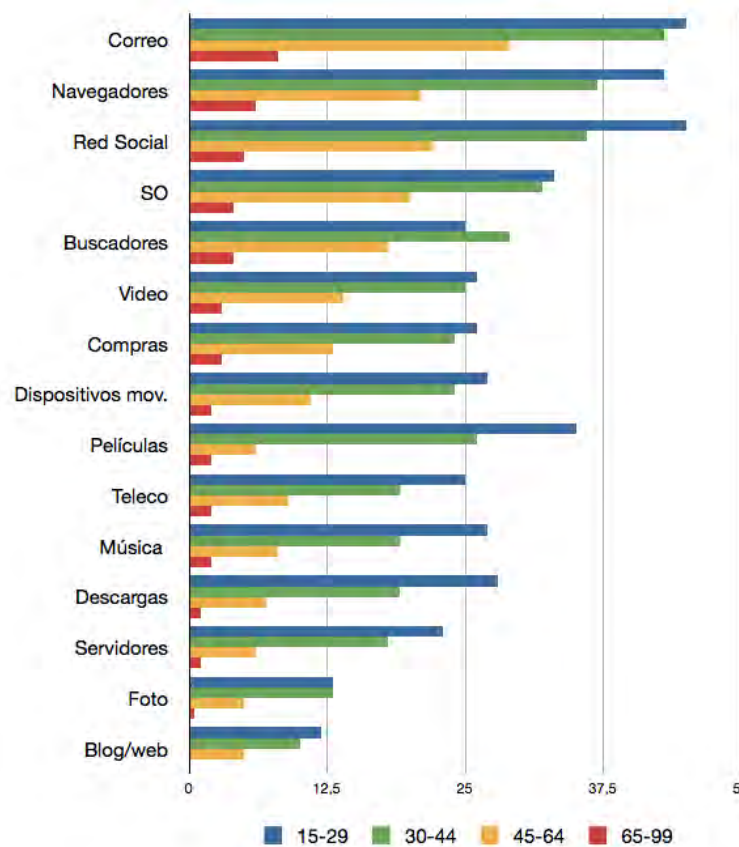


Gráfico 1. Categorías de conocimiento y uso por franjas de edad.

Al cruzar los datos de las categorías de uso y conocimiento con la variable sexo encontramos diferencias significativas de puntuación entre hombres (N=745) y mujeres (N=761) en el cómputo global de la población como se ve en la Figura 2. Si cruzamos también la variable de edad y, contrariamente a lo que se pueda pensar, encontramos más diferencias significativas en las dos primeras franjas (15-29; P=0.001; 30-44 P=0.001). Sin embargo, en la tercera y la cuarta las respuestas entre sexo fueron más homogéneas (45-64 P=0.321; 65-99 P=0.081). Se aprecian diferencias más pronunciadas en las categorías de Dispositivos móviles, Descargas y Servidores.

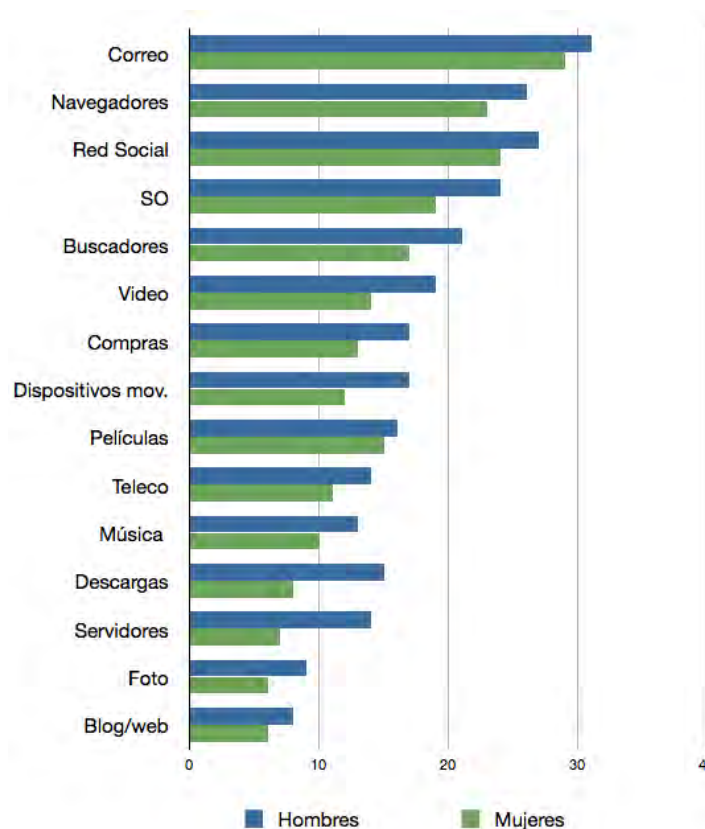


Gráfico 2. Categorías de conocimiento y uso por sexo.

En lo referente al nivel de estudio de los sujetos observamos que es una variable que influye en la alfabetización digital on-line. Las personas con estudios primarios o sin estudios (N=392) obtuvieron un nivel ADO más bajo. Les siguieron las personas con bachillerato o formación profesional (N=470). Por último, las personas con estudios universitarios (N=643) fueron las más alfabetizadas. No obstante, el dato revelador es que ser universitario no resultó ser garantía de tener un nivel ADO medio, puesto que apenas llegan a los 34 puntos sobre 90 como se puede apreciar en el gráfico 3.

En lo relativo a las variables que conciernen al uso prioritario que los sujetos hacen de Internet los datos nos dicen que el 31% de los sujetos afirmó usar Internet para informarse, el 18% para entretenerse, el 16% para formarse, mientras que el 36% indicó hacerlo para comunicarse. Si cruzamos el uso prioritario de Internet con la variable edad vemos que se ve significativamente influido por ella (P=0.045). Como se aprecia en el gráfico 4, el primer grupo de edad (N=165) fue el que más utilizó Internet con fines lúdicos (30%) y comunicativos (38%). La segunda franja de edad (N=484) fue la que más empleó Internet para formarse con un 21%. En la tercera franja de edad (N=338) aumentó significativamente el uso de la Información/actualidad (37%) y de la comunicación (35%) en detrimento del entretenimiento (13%). En el cuarto grupo de edad (N=81) ocurrió lo mismo que en el tercero pero de forma más drástica. La formación quedó reducida al 4% y el entretenimiento al 8%. No existen diferencias significativas entre el valor que otorgaron hombres (N=554) y mujeres (N=514) al uso prioritario en Internet pero

sí en la forma que aprendieron a hacer uso de la Red ($P=0.001$). Los hombres tendieron a ser más autodidactas (77%) y las mujeres a aprovechar más cursos y el consejo de amigos y familiares (55%). Del mismo modo, se aprecian diferencias significativas entre las franjas de edad y la forma de aprender a utilizar Internet ($P=0.001$). No solo el 80% de los jóvenes entre 15 y 29 años se consideró autodidacta sino que apenas contempló la posibilidad de aprender a través de un familiar (1%).

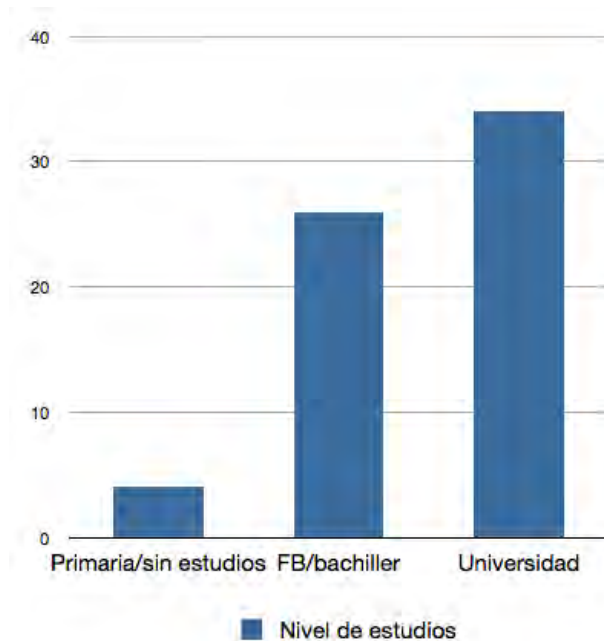


Gráfico 3. Nivel ADO por nivel de estudios.

Cuando preguntamos a la población por las actividades prioritarias en Internet observamos que también existen diferencias significativas entre las cuotas de edad de los sujetos ($P=0.042$). La primera franja de edad (15-29) se caracterizó por pasar más tiempo en redes sociales (34,5%) y menos en el correo electrónico (5,5,%). Un 32,8% de la actividad se dedicó a la búsqueda de información y un 12% a ver/escuchar on-line y a jugar a videojuegos. Trabajar/estudiar (4,8%), comprar (4,8%) y las descargas (5,2%) aparecieron como actividades secundarias. El segundo grupo de edad (30-44) priorizó más el correo electrónico (19,2%) que las redes sociales (11,4%). A lo que más tiempo dedicaron los encuestados de este sector fue a buscar información especializada (27,9%) y a consumir medios de comunicación (16,1%). Curiosamente compraron menos a través de Internet a pesar de ser un segmento de edad con más poder adquisitivo (2,6%). Donde se vio un claro aumento del correo electrónico (27,5%) en detrimento de las redes sociales (1,5%) fue en la tercera franja de edad (45-64). También fue el grupo que más utilizó Internet para buscar información especializada (30,5%) y para el trabajo (12,7%) junto con la segunda franja. En la población de los 65 a los 99 años, la diversidad de actividades disminuyó; quedando reducida a cinco. Especial interés tuvieron los medios de comunicación (39,5%) y la búsqueda de información especializada (19,7%) así como el correo electrónico (34,2%). Aunque no sea significa-

tivo, varios sujetos mencionaron la videoconferencia como la actividad prioritaria en Internet (5,3%).

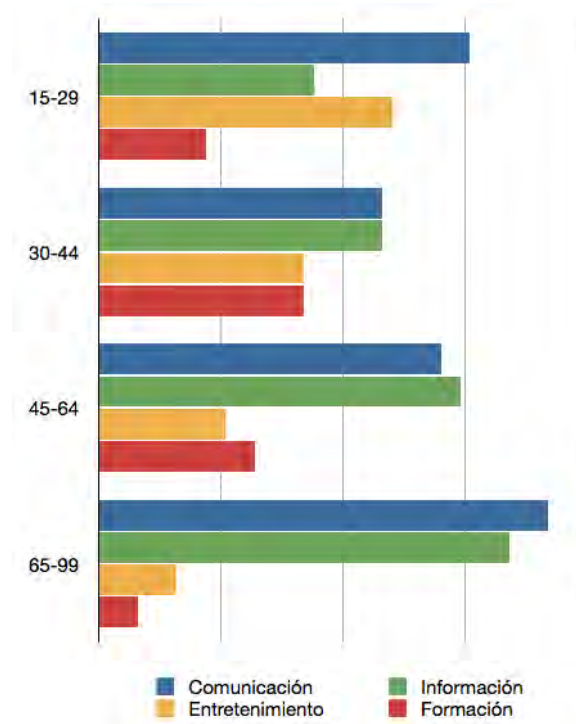


Gráfico 4. Uso prioritario de Internet por franja de edad.

5. Discusión

Si bien resulta obvio el hecho de que se vea reflejada la brecha digital que separa las diferentes generaciones, los resultados reflejan un vacío de competencias digitales incluso en las franjas de edad más tempranas. Esto es preocupante puesto que ofrece un panorama en el que los jóvenes no explotan al máximo las posibilidades de crecimiento personal y aprendizaje que otorga Internet al tiempo que optan por una estrategia autodidacta que, viendo los resultados, resulta insuficiente. Además, tener estudios superiores no resulta una garantía para alcanzar un nivel ADO medio.

No menos preocupante es el hecho de que categorías de creación de contenidos propios como Web/blog haya sido relegada al último puesto. Confirmar la segunda hipótesis significa que un porcentaje mínimo de la población conoce y usa activamente herramientas de gestión de contenidos en Internet (Content Management Systems). Dicho de otro modo, en la población investigada, apenas encontramos generadores de contenidos. Entonces, ¿qué perfil tiene el usuario medio de Castilla y León?

Los datos indican que tiene un perfil pasivo, centrado en la interacción, la comunicación, la búsqueda y la descarga. Los más jóvenes utilizan Internet fundamentalmente para comunicarse con otros usuarios. Su especialidad son las redes sociales; ahí comparten sus experiencias y estados de ánimo, recomiendan a su

comunidad y se dejan recomendar por ella. Se puede decir que tienen un «perfil social y recreativo» (socializer). Los sujetos de la segunda franja de edad se centran más en la búsqueda de información específica, en su formación y en estar informados, no les interesan tanto las redes sociales como sitios web concretos o foros temáticos y hacen búsquedas depuradas cuando tienen que resolver un problema concreto (searcher/downloader).

Aunque ambos perfiles son proactivos y conocen y utilizan bastantes de estas nuevas tecnologías digitales no están del todo empoderados en el plano de la expresión y la creación. En este sentido, entre los sujetos encuestados no destaca el perfil de usuario que, de forma usual, genera información y la comparte. Las personas con perfil creativo (uploader) suelen tener una cuenta en Instagram o en Vine donde comparten sus fotos artísticas y sus vídeos en Vimeo o en Youtube. Un uploader tiene su blog, su foro, su página web o el portfolio donde expone su trabajo. Un uploader crea contenidos que pueden marcar tendencias o ser «trending topic» y está en constante renovación de sus conocimientos y competencias tecnológicas. El uploader es el perfil con un nivel ADO mayor. Al uploader también se le atribuyen características de los otros perfiles (descargas, búsquedas e interacción). Es un perfil igualmente empoderado en el plano del consumo de información y, por tanto, de la creación y expresión de la misma. En cambio, el usuario de Internet encuestado dista de ser ese uploader, ese tipo de sujeto empoderado desde un punto de vista expresivo y tecnológico.

No sólo el usuario medio encuestado en Castilla y León no es creativo, sino que, al igual que en experiencias recientes con cierta similitud (Literat, 2014), encontramos diferencias significativas en los niveles de alfabetización digital on-line entre hombres y mujeres. Hallamos estas diferencias de nivel ADO entre sexos principalmente en las dos primeras franjas de edad, un dato todavía más preocupante pues confirma estereotipos de género que deberían estar superados. No existen diferencias significativas en el uso y conocimiento de determinadas categorías, es decir; no hay herramientas más típicas de hombres o de mujeres. Los resultados son más generales, pues en todas las categorías los hombres superan a las mujeres con una diferencia estadísticamente significativa.

6. Conclusiones

Partiendo de los datos más alarmantes que refleja este estudio como la verificación de que: (1) el ciudadano medio encuestado no supera la prueba planteada de conocimiento y manejo de ítems de alfabetización digital on-line, (2) ni siquiera tener estudios universitarios garantiza llegar al nivel medio, (3) el perfil de usuario Internet es pasivo y (4) las mujeres están menos empoderadas que los hombres en este ámbito, les toca ahora a las instituciones y organismos educativos diseñar programas específicos para paliar estas carencias. El objetivo sería idear propuestas para reducir la brecha digital entre generaciones, incidir en el empoderamiento de las mujeres a nivel tecnológico desde edades muy tempranas y en potenciar la vertiente expresiva, creativa y generadora de contenidos en Internet a través de cursos específicos para toda la población.

Estamos, en ese sentido, ante una nueva muestra (Aguaded & al., 2011; Ferrés & al., 2011) de las carencias en alfabetización mediática de la población, pero en

este caso concretadas a través de la falta de aptitud en el uso de unas herramientas digitales específicas, cada vez más extendidas y generalizadas, sin las cuales resulta complicado desenvolverse en el contexto hipermedia que nos rodea. Un dominio actualizado (y en constante renovación) de esas herramientas no se podrá equiparar nunca a la adquisición de la competencia digital plena, pero sí que colaborará de manera muy significativa al empoderamiento ciudadano y al desarrollo del conjunto de competencias que configuran la alfabetización mediática.

Notas

1) Miembros del equipo de investigación «La competencia en comunicación en Castilla y León en el contexto digital»: Agustín García-Matilla, Eva Navarro-Martínez, Marta Pacheco-Rueda, Pilar San-Pablo-Moreno, Coral Morera-Hernández, Jon Dornaletche-Ruiz, Luisa Moreno-Cardenal, Manuel Canga-Sosa, Tecla González-Hortigüela y Alejandro Buitrago-Alonso.

Apoyos y agradecimientos

Estudio enmarcado en la Convocatoria de Proyectos de Investigación de la Junta de Castilla y León con clave: REF: VA026A10-1, titulado «La competencia en comunicación en Castilla y León en el contexto digital» y en la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03-02, titulado: «Los profesionales de la comunicación ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital».

Referencias

- Aguaded, J. & al. (2011). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones, Universidad de Huelva.
- Buckingham, D. (2010). Do we Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. In Drotner, K. & Schröder, K. (Eds.), *Digital Content Creation*. (pp. 287-304). New York: Peter Lang.
- Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media, ou l'ère d'Emerec*. Montreal: Presse de l'Université de Montreal.
- De-Abreu, B. (2010). *Media Literacy, Social Networking, and the Web 2.0 Environment for the K-12 Educator*. New York: Peter Lang.
- Dornaletche, J. (2013). Alfabetización digital, un mashup con fines educativos. (<http://goo.gl/Tx94UD>) (01-04-2014).
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J., Aguaded, I., García-Matilla, A & al. (2011). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Madrid. Ministerio de Educación.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38; 75-82. (DOI: <http://dx.doi.org/tj9>).
- García-Matilla, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 151-168). Barcelona: Gedisa.
- García-Matilla, A. & al. (2011). Memoria final del Proyecto de Investigación: La competencia en comunicación en el contexto digital de Castilla y León (REF: VA026A10-1). Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Gozálvez, V. & Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 42, 129-136. (DOI: <http://dx.doi.org/tkc>).

- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. (DOI: <http://dx.doi.org/tkd>).
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st century*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Johnson, S. (2013). *Futuro perfecto: sobre el progreso en la era de las redes*. Madrid: Turner.
- Koltay, T. (2011). The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. (DOI: <http://dx.doi.org/b4-smqw>).
- Literat, I. (2014). Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *The Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 15-27.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *Communication Review*, 7(1), 3-14. (DOI: <http://dx.doi.org/db96bn>).
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave: The Classic Study of Tomorrow*. New York: Bantam.
- Wilson, C., Grizzle, A. & al. (2011). *Media and Information Curriculum for Teachers*. Paris (France): UNESCO.