

Universidad Miguel Hernández de Elche

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche

Titulación de Periodismo

Trabajo Fin de Grado

Curso Académico 2020-2021



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

**La implementación de la alfabetización mediática en
España y en la Comunidad Valenciana**

*The implementation of media literacy in Spain and in the Valencian
Community*

Alumno/a: Rubén Galindo Prósper

Tutor/a: Prof. Dr. Miguel Ángel Esteve González

A mis padres, Gemma y Víctor que siempre estuvieron ahí para apoyarme.

Y en memoria de mi abuela Asunción, una referente en mi vida.



ÍNDICE

Resumen.....	4
Abstract.....	5
1. Introducción.....	6
1.1. Justificación y objetivos.....	6
1.2. Estado de la cuestión.....	12
2. Metodología.....	17
3. Entrevistas y resultados.....	19
3.1 Preguntas de las entrevistas.....	19
3.2 Resultados.....	20
4. Alfabetización mediática en la LOMLOE.....	25
4.1 Precedentes normativos. La LOE.....	25
4.2 La LOMLOE.....	27
5. Conclusiones.....	37
6. Bibliografía.....	39
7. Anexos.....	50
7.1 Transcripción de las entrevistas.....	50

Resumen

La alfabetización mediática es la capacidad de acceder a los medios de comunicación y de comprender y evaluar sus contenidos; además, permite aportar contenido de manera inteligente, tanto en línea (*on line*) como fuera de línea (*off line*). La importancia de esta cuestión ha llevado a la Unión Europea a recomendar a los países miembros introducirla en las escuelas.

En España, la alfabetización mediática ha ido tomando protagonismo creciente. El objetivo del presente trabajo es comprobar la implementación en la Comunidad Valenciana a través del estudio de la normativa educativa aplicable y de los estudios más recientes y relevantes.

Palabras clave: alfabetización mediática, competencia mediática, España, Comunidad Valenciana.

Abstract

Media literacy is the ability to access the media and to understand and evaluate its content; In addition, it allows you to contribute content in an intelligent way, both online and offline. The importance of this issue has led the European Union to recommend that member countries introduce it in schools.

In Spain, media literacy has been taking on a growing role. This makes it necessary to investigate in an exploratory way the way in which the subject is being implemented in the educational system. The present investigation has such a general objective. For this, a qualitative research based on semi-structured interviews has been carried out. From them, useful conclusions are drawn to advance in the evaluation of how the subject "Media and understanding of information" is being introduced in the Spanish educational system.

Keywords: media literacy, media competence, Spain, Valencian Community.

1. Introducción:

1.1. Justificación y objetivos

La UNESCO define la alfabetización mediática como “la capacidad de pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos” (UNESCO, 2011). Otra definición de interés es la de la Comisión Europea: “la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con criterio diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos” (Comisión Europea, 2018).

Según la UNESCO (2008), la alfabetización mediática e informacional proporciona respuestas a preguntas como las siguientes:

“¿Cómo podemos acceder, buscar, evaluar críticamente, usar y aportar contenido de manera inteligente, tanto en línea como fuera de línea?

¿Cuáles son nuestros derechos en línea y fuera de línea?

¿Cuáles son los problemas éticos que rodean el acceso y uso de la información?

¿Cómo podemos relacionarnos con los medios y las TIC para promover la igualdad, el diálogo intercultural e interreligioso, la paz, la libertad de expresión y el acceso a la información?”.

Por tanto, se trata de una cuestión crítica para la sociedad actual, como ha puesto de manifiesto la crisis generada por la COVID-19. La sobreabundancia de información sobre la pandemia ha estado acompañada de un alto nivel de difusión de informaciones falsas y *fake news* (Elías y Catalán-Matamoros, 2020), lo cual ha generado grandes riesgos para la salud pública (Revista española de comunicación en salud, 2020).

Esta importancia de la alfabetización mediática explica el interés de la Unión Europea por introducir la formación sobre esta cuestión en el sistema educativo. Esta apuesta data de diciembre de 2009, cuando el Parlamento Europeo recomendó a los Estados miembros introducir una asignatura de “Educación Mediática”. El resultado de la votación fue el siguiente: 583 votos a favor, 23 en contra y 4 abstenciones (Aguaded, 2009). Por tanto, existe un consenso político amplísimo sobre esta cuestión. Dos años antes, la Comisión Europea (2007) ya había hecho un llamamiento a promover modelos educativos y de aprendizaje que propicien las competencias propias del siglo XXI (Comisión Europea, 2007).

Esta apuesta de la Unión Europea responde, sin embargo, a una tendencia mundial, tal y como muestran diversos documentos de la UNESCO (2011) y la OCDE (2010, 2018a, 2018b). En este

contexto, España se ha caracterizado por una débil incorporación de esta materia al currículum escolar, a pesar de que la mencionada situación crítica creada por las informaciones negacionistas durante la pandemia de la COVID-19. Esta es la opinión al menos de la Federación de Asociaciones de Periodistas de España (2021, s.p.):

“La Federación de Asociaciones de Periodistas de España (FAPE) lleva años solicitando la implantación de una asignatura de alfabetización mediática a partir de la ESO al considerar que, en el siglo de la comunicación, es imprescindible dotar a los escolares y a sus profesores de los conocimientos necesarios para conocer a fondo el sector de los medios y la distinción entre lo que es información y lo que no lo es y alertar sobre los discursos de odio y de negación”¹

Maldita.es² ha elaborado una guía docente para educación secundaria dentro del proyecto de investigación “ALFAMEDESO. Alfabetización mediática en los centros de secundaria. ¿Cómo se enseña a los adolescentes a consumir información?”, liderado por la profesora de la Universidad Carlos III de Madrid Eva Herrero Curiel y realizado con apoyo de una Beca Leonardo a Investigadores y Creadores Culturales de la Fundación BBVA.

¹ <https://fape.es/>

Accedido el día 29/07/2022

² <https://maldita.es/>

Accedido el día 17/07/2022

Esta guía quiere convertirse en una herramienta para los docentes en su trabajo diario de alfabetización mediática. Por ello, desde el proyecto ALFAMEDESO se pone a disposición de toda la comunidad educativa este recurso de acceso abierto. En ella se encuentran contenidos que van desde distinguir información de opinión, hasta recursos para detectar bulos y conocer las motivaciones de los desinformadores.

Incluye también ejemplos y enlaces a vídeos e infografías con un estilo dinámico y ameno que apuesta por las narrativas que mejor se adaptan a la forma de comunicarse de los adolescentes. Además, se incluyen propuestas de actividades que se pueden realizar en el aula.

La alfabetización mediática e informacional es un conjunto de competencias interrelacionadas que ayudan a las personas a maximizar las ventajas y minimizar el daño en los nuevos paisajes informativos, digitales y comunicacionales. La alfabetización mediática e informacional abarca las competencias que permiten a las personas interactuar con la información de manera crítica y eficaz, otras formas de contenido, las instituciones que facilitan la información y diversos tipos de contenido, así como el uso exigente de las tecnologías digitales. Las capacidades en estos ámbitos son indispensables para cada ciudadano, independientemente de su edad o procedencia.

La respuesta a la desinformación y a la información falsa requiere una combinación de información crítica, medios de comunicación y competencias digitales, es decir, alfabetización mediática e informacional. La UNESCO y sus socios han puesto en marcha el nuevo recurso Ciudadanos alfabetizados en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente ("Media and Information Literate Citizens: Think critically, Click Wisely" en inglés, segunda edición del plan de estudios modelo de la UNESCO sobre alfabetización mediática e informacional para educadores y estudiantes).

Es necesario diferenciar entre los tipos de alfabetización. Mediática e informacional.

La principal diferencia entre la alfabetización informacional y la alfabetización mediática es que la primera representa la capacidad de identificar que existe una necesidad de información y, por consiguiente, hay que localizarla, evaluarla y usarla de manera efectiva para resolver un problema.

La alfabetización mediática es la capacidad de acceder, evaluar, manipular y producir medios en una variedad de formatos.

Los beneficios de la educación en alfabetización informacional y mediática son incontables.

La alfabetización informacional es necesaria, pero la alfabetización mediática es aún más beneficiosa.

Por otro lado, según el Instituto Nacional de Estadística, más de 37 millones de personas tenían acceso en España a Internet en 2020. Entre las personas de 10 a 15 años se ha producido un incremento interanual de internautas del 3,1%, alcanzando los 2,8 millones (Ureña et al., 2020). Por otra parte, la edad y la formación continúan siendo las variables sociodemográficas más influyentes en el uso de internet: prácticamente todos los jóvenes entre 16 y 24 años son usuarios (Rodríguez et al., 2020). También hay que tener en cuenta otros datos: entre los menores de 24 años, el uso de ordenador es muy elevado (Rodríguez et al., 2020) y el 69,5% de la población de 10 a 15 años dispone de teléfono móvil, frente al 66,0% de 2019 (INE, 2020).

Además, se detectan desigualdades entre centros. Según el Informe PISA de 2020, un 70% de los estudiantes de un centro favorecido tienen acceso a herramientas digitales consideradas suficientes por su director, mientras que el porcentaje baja al 30% en los colegios desfavorecidos (EFE, 2020).

En este contexto, la introducción en las escuelas españolas de los contenidos relacionados con la alfabetización mediática como criterio medible por el informe PISA es todo un reto de gran relevancia, pues, como señala Aguaded:

“Las competencias mediáticas de la ciudadanía, tan ausentes en los currículos escolares, son la clave para prepararnos a nivel personal para comprender de una

forma global y crítica los mensajes mediáticos y para establecer una relación positiva con ellos” (Aguaded, 2014, p. 7).

Para avanzar en este terreno es necesario dar un primer paso: disponer de información fehaciente sobre el estado real de la educación mediática en los centros públicos de secundaria obligatoria.

El presente estudio no pretende llenar este vacío, pues ello escapa a las posibilidades de un TFG y a los recursos de los que disponemos en este momento. Sin embargo, sí es posible aportar los resultados de la investigación más reciente a nivel nacional y entrevistar a expertos que tienen una opinión autorizada sobre el tema que nos ocupa. Esto permitirá identificar y caracterizar la situación de la Comunidad Valenciana, así como identificar líneas de investigación que puedan ser desarrolladas en un momento posterior.

1.2. Estado de la cuestión

La literatura académica sobre alfabetización mediática se centra en su mayoría en estudios de caso sobre usos específicos de nuevos medios y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. También se han realizado estudios etnográficos y ejemplos de investigación-acción que ponen a prueba distintas metodologías de investigación. De este modo, puede decirse que se está

desarrollando la alfabetización mediática y digital como campo de investigación.

Comenzaremos reseñando las reflexiones teóricas que permiten identificar los temas clave asociados a la alfabetización mediática y digital. A este respecto tiene gran interés el número 38 de la revista *Comunicar*, publicado en 2012 y dedicado monográficamente al tema que nos ocupa.

Los portugueses Area y Ribeiro-Pessoa (2012) plantearon que la nueva alfabetización multimedia o digital es imprescindible para la participación ciudadana, la cual debe reclamarse como un derecho básico en las sociedades democráticas. Los autores proponen un modelo para desarrollar nuevas alfabetizaciones que permitan profundizar en la ciudadanía en el contexto de la sociedad digital.

Los británicos Kendall y McDougall (2012) profundizaron en las relaciones entre educación mediática, alfabetización y alfabetización mediática. Los autores consideran que un enfoque centrado solo en los medios resulta ser un obstáculo para las prácticas de alfabetización crítica. En consecuencia, hay que centrarse en el análisis de las relaciones entre textos, audiencias y tecnologías. Ello permitirá clarificar las prácticas pedagógicas más adecuadas en el ámbito de la educación mediática.

Por su parte, Gutiérrez y Tyner (2012 b) analizaron el papel que tiene la educación formal en el desarrollo de la competencia digital y de la educación mediática. Estos autores identifican dos posibles

riesgos en dicho desarrollo: ceñir la educación mediática a la adquisición de la competencia digital y la reducción de la competencia digital a su dimensión más puramente tecnológica.

En cuanto a McCloskey (2012), centra su atención en el modo en que el aprendizaje virtual puede ser útil para desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los programas actuales de perfeccionamiento del personal docente.

Aparici y Silva (2012) analizaron el modo en que a través de los nuevos medios se ponen en práctica modos de comunicación que permiten a cada ciudadano convertirse en un alguien capaz tanto de recibir como de distribuir información. Según los autores, los medios digitales permiten concebir una sociedad de comunicadores, en la que cada persona alimenta el sistema, en la medida en que comparte sus contenidos y contribuye a crear conocimiento compartido.

Por su parte, Dezuanni y Monroy (2012) estudiaron cómo ha de utilizarse el entorno para promover la colaboración intercultural. Según estos autores, la comunidad virtual «Scratch» es un ejemplo de cómo es posible superar estereotipos culturales y visiones restrictivas del otro.

El artículo de Orozco, Navarro y Matilla (2012) analiza el funcionamiento de las audiencias en los medios tradicionales y en los digitales. A través del análisis de los discursos utilizados por emisores de contenidos mediáticos, llegan a la conclusión de que la

alta conectividad que existe en la actualidad está lejos de poder considerarse una interlocución horizontal real y una participación de las audiencias de carácter creativo.

En cuanto a Ferrés y Piscitelli (2012), hacen una propuesta estructurada indicadores y de dimensiones que sirvan para definir la competencia mediática. Los autores proponen seis dimensiones principales: la tecnología; los lenguajes; los procesos de producción y difusión; los procesos de interacción; la ideología y los valores; y la estética. Además, proponen compatibilizar la capacidad expresiva con el espíritu crítico y estético, así como combinar el compromiso social y cultural con la autonomía personal.

Finalmente, la investigación de Potter y Banaji (2012) se centra en el uso del blog como herramienta auto-reflexiva de aprendizaje. Los autores proponen áreas de investigación nuevas, tales como las prácticas de alfabetización digital que prefieren los estudiantes, la creación de identidades virtuales y el aprendizaje basado en proyectos.

En España, algunas investigaciones se han aproximado al nivel autonómico, como la de Medina y Ballano (2015), que estudiaron la implementación de la educación mediática en algunos centros de Cataluña, tras lo cual concluyen que “la existencia de una educación en medios y TIC depende de la voluntad de unos pocos docentes concienciados y comprometidos” (Medina y Ballano, 2015, p. 256).

Cabe reseñar también la investigación de Sánchez y Contreras (2012), que se centra en la competencia mediática en el conjunto de la sociedad andaluza, “como un primer paso imprescindible para realizar propuestas formativas en torno a la educación mediática” (Sánchez y Contreras, 2012, p. 31).

En los últimos años están apareciendo también investigaciones de alcance nacional, si bien en algunos casos no usan el término “alfabetización mediática”. Así, Pérez-Rodríguez, Ramírez y García (2015) se han centrado en la etapa educativa infantil. Su trabajo indaga en el nivel de desarrollo de la competencia mediática de los niños y niñas de segundo ciclo de infantil, para lo cual toman como referencia las seis dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012): lenguaje; tecnología; producción y programación; ideología y valores; recepción y audiencia; y estética.

En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ha sido poco investigada a nivel nacional, a pesar de que es la etapa más crucial, pues es desde donde se forma la capacidad crítica que nos ayuda a sobrellevar las dificultades del mundo adulto en sociedades democráticas.

Sin embargo, empiezan a aparecer aportaciones de interés. Herrero y La Rosa (2021) han dado a conocer resultados parciales en torno al estado de la alfabetización mediática en todo el país. Su diagnóstico de la situación de la alfabetización mediática en España es el siguiente

“Desde los centros escolares públicos españoles no está limitada la diferencia entre lo mediático y lo digital. Además, la mayoría considera que se trata de una competencia que, al no estar claramente identificada por los docentes, su puesta en marcha en el aula depende de la voluntad del profesorado y el único espacio en el que parece tener cabida es en las tutorías, sin embargo, en muchas ocasiones este tema queda reducido a los riesgos y peligros de Internet” (Herrero y La Rosa, 2021:1).

Esta publicación de resultados parciales a partir de entrevistas y encuestas en todo el territorio nacional nos ha servido de base para diseñar el presente estudio tan sólo en la Comunidad Valenciana, haciendo un estudio comparativo a través de los datos de esos resultados parciales y una entrevista en profundidad a uno de estos expertos.

En conjunto, las escasas investigaciones muestran, como tendencia general, que no se han implementado las recomendaciones de la UE y la UNESCO. Además, cuando se intenta avanzar en este terreno, la educación y la alfabetización mediática no se introducen mediante una estrategia definida; dicho de otro modo, no hay directrices claras sobre cómo impartir estos conocimientos. Ello hace especialmente necesarios estudios como el presente, que pongan de manifiesto las necesidades de la alfabetización mediática en España.

2. Metodología

El objetivo del presente estudio es conocer cómo trabajan los docentes de la ESO en la Comunidad Valenciana en relación con la alfabetización mediática y si ésta se está implementando en la misma a nivel normativo. Para aproximarnos a esta cuestión partimos de las aportaciones de los expertos y del análisis de la normativa vigente. Los profesores Herrero y La Rosa han realizado un macroestudio a nivel de todo el territorio nacional. Las respuestas obtenidas fueron contrastadas con las de otra entrevista a un docente de la ESO en la Comunidad Valenciana conocedor y experto en esta cuestión, para saber a grandes rasgos qué y cómo se enseña a los estudiantes de la ESO este tipo de contenidos, así como la percepción que los docentes de la Comunidad Valenciana tienen sobre el uso que los estudiantes hacen de los medios de comunicación y las redes sociales. Ello permitirá conocer cuáles son las necesidades que tienen los estudiantes en relación con el consumo informativo.

Es preciso destacar que el macroestudio mencionado se basa en 71 entrevistas en profundidad dirigidas a docentes y un cuestionario a más de 1.500 estudiantes. Por esta razón, creemos que la comparación entre las dos entrevistas será relevante para arrojar luces a un campo poco estudiado en nuestra comunidad.

En cuanto a la hipótesis de partida, puede formularse como sigue: los docentes tienden a confundir los conceptos de alfabetización

mediática y alfabetización digital en todo el Estado español y, en este contexto, la Comunidad Valenciana no es la excepción. En función de esta hipótesis se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Hasta qué punto los docentes de la Comunidad Valenciana están informados de las normas estatales y autonómicas relativas a la impartición de contenidos de alfabetización mediática?
2. ¿A qué se debe la no impartición de contenidos de alfabetización mediática? ¿Al desconocimiento de la normativa o a la insuficiencia de la acción de la administración educativa?

Partiendo de estas preguntas de investigación, se analizará cuál es el concepto de alfabetización mediática que manejan los docentes de España y de la Comunidad Valenciana; si reciben apoyo institucional para la impartición de estos contenidos; y si efectivamente la normativa estipula dicha impartición y se pone en práctica.

3. Entrevistas y resultados

3.1. Preguntas de las entrevistas

En cuanto al cuestionario de preguntas al experto, ha sido el siguiente:

1. ¿Qué tipo de entrevistados y cuántos han sido aquellos que forman parte de su investigación?

2. ¿Están representadas todas las comunidades autónomas en su estudio?
3. ¿Ha notado alguna diferencia entre la Comunidad Valenciana y el resto de comunidades? De ser así, explique por qué.
4. ¿A cuántos estudiantes de secundaria ha preguntado en su encuesta online y cuántos son de la Comunidad Valenciana?
5. ¿Puede confirmar alguna conclusión de las entrevistas con los datos parciales de su encuesta?

Finalmente, incluimos el cuestionario de preguntas al docente:

1. ¿Qué es la alfabetización mediática?
2. ¿Cómo está integrada en el currículum de la ESO?
3. ¿Hay diferencias entre las leyes estatales y autonómicas en cuanto a la impartición de contenidos relacionados con la alfabetización mediática?
4. Según su experiencia, ¿cuál sería la principal deficiencia del estudiante de la ESO en la comunidad valenciana?
5. ¿Cómo se intenta paliar estas deficiencias en su centro?
¿Conoce algún otro caso en nuestra comunidad?

3.2. Resultados

De 71 docentes de la ESO entrevistados, pertenecientes a todas las comunidades autónomas, cuatro procedían de la Comunidad

Valenciana: un jefe de estudios, un director y dos docentes sin cargos directivos.

En términos comparativos, mucho más de la mitad de los entrevistados en todo el territorio nacional no diferenciaban la alfabetización mediática de la informativa, mientras que en la Comunidad Valenciana la mitad no supo distinguirlos y la otra mitad sí supo hacerla.

También es reseñable el uso de las tutorías especialmente para la impartición de contenidos relacionados con el *ciberbullying*, tanto a nivel nacional como en la Comunidad Valenciana.

“La gran mayoría de los docentes de España suelen confundir el concepto de alfabetización mediática con alfabetización digital, y en la mayoría de los casos no hay asignaturas desde las instituciones estatales para tratar estos contenidos. Si me preguntas por la comunidad valenciana ni he apreciado ningún matiz especial al respecto más allá del tratamiento de las situaciones de acoso en las tutorías, aunque he de decir que no es la única comunidad que trata estas situaciones desde las tutorías” .

Este ha sido un punto en el que hemos encontrado coincidencias con el docente, quién destacó lo siguiente respecto a la impartición de contenidos de alfabetización mediática: “Situaciones de acoso o *cyberbullying* las tratamos con gente de fuera, de la policía... y también de los ciberdelitos” (docente de la Comunidad Valenciana).

Una coincidencia entre el punto de vista del docente entrevistado de la Comunidad Valenciana y el macroestudio nacional radica en la percepción de los docentes en cuanto a las leyes y estos contenidos: el docente recalcó que “las leyes tratan los contenidos de esta alfabetización a lo largo del currículum y no como una materia... aunque no tengamos tiempo de cumplir tal cosa en la práctica”; en cambio, el experto aseguró lo siguiente en torno la impartición de estos contenidos en el aula:

“No hay materias específicas ni a nivel nacional ni autonómico. Otra cosa es que existan materias propias optativas, tanto del centro como de la comunidad, que toquen contenidos relacionados, aunque la gran mayoría se refiere más a la alfabetización digital que a la mediática. La transversalidad es una constante, y Valencia no es una excepción”.

El estudio destacó que la alfabetización mediática ha estado presente en los últimos años en las agendas de las distintas administraciones e instituciones educativas y se puede confirmar que una parte significativa de los docentes de la ESO no tienen clara la diferencia entre alfabetización mediática y digital, lo que les lleva en todo momento a reducir el concepto de alfabetización mediática a usar las nuevas tecnologías.

En nuestro caso no ha sido así, ya que el docente aseguró que “la alfabetización mediática e informacional se supone integrada en el currículum, pero al no haber una asignatura específica y tratarse en

diversas materias, hay una clara distinción con la alfabetización digital, la cual sí que tiene materias específicas” (docente de la Comunidad Valenciana). Es así como hemos podido comprobar que el docente hace bien la diferencia y cree que los contenidos están integrados al currículum según la normativa, aunque ciertamente en la práctica se le da más importancia al manejo de herramientas tecnológicas.

Otro punto en común entre lo expresado en el estudio y el docente entrevistado han sido las deficiencias entre los estudiantes de la ESO y la relación de estas deficiencias con la ausencia de una asignatura específica. El estudio señala que en la mayoría de los centros analizados se trabaja de forma transversal y no en todas las asignaturas, y que esta transversalidad se da si el docente quiere. En cambio, el docente destacó que las deficiencias en el consumo indiscriminado de información se relacionan precisamente con el hecho de que se preste más atención a la enseñanza del uso de herramientas que a ser críticos con la información publicada en medios de comunicación:

“En nuestro centro se da la optativa de tecnología y se enseña más que todo ofimática avanzada en otras materias como Comercio y, que yo sepa, sólo en Lengua se trata el tratamiento crítico de las piezas informativas, aunque desde un punto de vista descriptivo. Pero es parte del contenido de una asignatura muy amplia, mientras que tenemos otras asignaturas dedicadas exclusivamente al uso técnico de

Office, hojas de cálculo, etc.” (docente experto de la Comunidad Valenciana).

Es probable que este sea el motivo por el cual el macroestudio destacó que dentro del carácter transversal de la competencia mediática en España se señalan tanto las tutorías como espacios en los que los centros de secundaria tienen más libertad de elección a la hora de trabajar determinados contenidos con los estudiantes. En este aspecto, tampoco hay diferencias significativas con la Comunidad Valenciana.

Por otra parte, el macroestudio considera que el uso indiscriminado de redes sociales es la principal deficiencia en materia de alfabetización mediática. Lo importante de este punto es la coincidencia con lo dicho por nuestro docente:

“El uso y abuso de las redes sociales y los teléfonos móviles en el aula nos han llevado a dar mensajes contradictorios a los alumnos: por un lado se les prohíbe la entrada del móvil al aula porque lo usan únicamente con fines lúdicos y de distracción, pero a raíz de la COVID19 muchos profesores han normalizado el uso del móvil en el aula ante la falta de equipos para todos los estudiantes. Un colega me dijo que durante una de sus clases un alumno quería afirmar un punto de vista antivacunas a partir de conversaciones de Whatsapp de familiares y amigos que quiso presentar como válidos en la discusión de clase... insólito” (docente experto de la Comunidad Valenciana).

Por último, cabe señalar que la mayoría de los entrevistados en el macroestudio consideran que las leyes de educación, aunque mencionan la adquisición del pensamiento crítico, no dan directrices para trabajar en el aula esta competencia. Sin embargo, la adquisición de la competencia digital sí parece estar más normalizada y figura entre las prioridades de la normativa. Por tanto, se da más importancia al manejo de la herramienta en sí misma que a cómo utilizarla.

4. Alfabetización mediática en la Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)

4.1 Precedentes normativos. La Ley Orgánica de Educación (LOE)

Cuando se analiza la presencia de la Educación Mediática en el currículo de la LOE, las habilidades relacionadas con la educación mediática aparecen como subcompetencias relacionadas con las distintas competencias básicas definidas en dicha ley de educación. Varias competencias básicas de la LOE están relacionadas con la Educación Mediática.

No es posible acceder y tratar de forma crítica la información, ni discernir acerca de la veracidad y validez de los mensajes mediáticos, ni detectar el modo en que los medios influyen en las propias percepciones y valores, si no se posee un referente ético sólido. Por eso el desarrollo de la conciencia ciudadana global es

otro de los grandes objetivos de la Educación Mediática. A partir de la reflexión sobre la actualidad, la población juvenil ha de ser capaz de comprometerse con la sociedad plural y democrática en la que vive, practicando una ciudadanía global, plena y activa y promoviendo el diálogo intercultural.

Se trata de formar jóvenes ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad democrática en la que desarrollan su vida personal.

Las competencias básicas como novedad de la LOE (La Ley Orgánica 2/2006) pretenden dar respuesta a las carencias que plantea el sistema educativo español. Para ello la LOE se ha marcado tres grandes objetivos: a) Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, independientemente de su origen y sus circunstancias; b) conseguir la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa para conseguir esa meta tan ambiciosa (principio del esfuerzo compartido) y c) alcanzar los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años, con el fin de llegar a ser en la próxima década una economía competitiva basada en el conocimiento. Para ello se ha de conseguir que la educación prepare a los jóvenes para vivir en una sociedad en constante evolución científica y tecnológica.

La LOE, siguiendo las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo, incorpora la educación por competencias y define en

los Reales Decretos de enseñanzas mínimas las ocho básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, tratamiento de la información y competencia digital, competencia para aprender a aprender, competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal y competencia cultural y artística.³

Sin embargo, los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas que desarrollan la LOE no contemplan asignaturas específicas de Educación Mediática. De tal manera que el profesorado podrá incluir contenidos mediáticos en cualquier asignatura, especialmente en las relacionadas con la comunicación y las humanidades. Por lo tanto, no se cumplen las propuestas de la UNESCO y del Consejo Europeo sobre la introducción de la Educación Mediática en la enseñanza básica.

4.2 La LOMLOE

La nueva Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) evidencia la necesidad de que el sistema educativo dé respuesta a la realidad social incorporando un enfoque moderno y amplio de la competencia digital e informacional lo que incluye su desarrollo en todas las etapas educativas, tanto a través de contenidos específicos

3

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56892/1/la_educacion_mediatica_en_el_curriculo_de_la_loe_aportaciones_de_este_ambito_de_conocimiento_a_la_educacion_por_competencias_basicas.pdf?sequence=1

Accedido el día 4/08/2022

como en una perspectiva transversal. Sin embargo la nueva ley no plantea claramente un enfoque de la alfabetización mediática.

Sobre la exigencia de incluir la alfabetización mediática en los diseños curriculares de los distintos niveles educativos, Imbroda (ex seleccionador nacional de baloncesto y consejero andaluz de Educación) mostró su convencimiento: “En mí tenéis un aliado, porque somos conscientes de las necesidades para garantizar el derecho a una información veraz”. Manifestó que es un buen momento para estudiarlo mientras se avanza en la modificación de los planes de estudio para su adaptación a la LOMLOE, que deberán estar implementados a partir del curso 2022-2023.⁴

Asociaciones y colegios consideran que la alfabetización mediática es una prioridad por la responsabilidad creciente del sistema educativo con los menores, dada su vulnerabilidad en la relación con los medios y, especialmente, con las redes sociales, su principal vía de acceso a la información.

A corto plazo, en el caso de Andalucía se ha ofrecido la posibilidad de realizar programas educativos en los centros de Secundaria en base a la experiencia de los proyectos de alfabetización mediática que desarrollan varias asociaciones de la prensa de Andalucía desde hace una década, y ha expresado su deseo de que puedan iniciarse en el próximo curso. Para avanzar en esta vía, las asociaciones elaborarán un informe con los resultados obtenidos en talleres

⁴ <https://www.extradigital.es/andalucia-imbroda-lomloe-alfabetizacion-mediatica/>
Accedido el día 25/07/2022

formativos, que servirán de guía para la elaboración conjunta de los programas educomunicativos, cuya docencia tiene una cantera idónea en los egresados y licenciados en Periodismo y Comunicación Audiovisual.

Es de vital importancia destacar que hay gente que pelea por esta causa. Cincuenta catedráticos de comunicación y otros tantos de educación proponen que los futuros maestros salgan de la Universidad siendo también expertos en información mediante un doble grado en ambas materias con el objetivo de que puedan enseñar a sus alumnos, de manera transversal, a distinguir lo que es verdadera información de las noticias falsas.⁵

La pandemia del coronavirus SARS-CoV-2, ha causado una de las crisis sanitarias, económicas, políticas, sociales y culturales más profundas del último siglo. En el mundo educativo esta crisis ha llegado a tener un carácter realmente dramático, un asunto que en realidad no ha recibido la suficiente atención de los medios de comunicación y de la agenda de nuestros políticos. La crisis sanitaria ha puesto de manifiesto que las administraciones educativas, la red de centros de educación primaria, educación secundaria, formación profesional y otras enseñanzas regladas, e incluso una buena parte del sistema universitario español, no

⁵ <https://www.mundoobrero.es/pl.php?id=11040> Accedido el día 05/08/2022

estaban preparados para afrontar un nuevo escenario en el que está siendo esencial –para docentes, estudiantes y familias– tanto el uso de las tecnologías aplicadas a la educación, como la adquisición de las competencias mediáticas.

En los meses de confinamiento, por la declaración del estado de alarma, y tras varias olas de crecimiento de contagios, hemos visto cómo una parte importante del profesorado, en especial, no universitario, tenía grandes dificultades para impartir su docencia de manera no presencial. Y no nos referimos únicamente a la falta de infraestructuras tecnológicas, a la ausencia de ancho de banda suficiente para facilitar la comunicación entre los centros educativos y los estudiantes, o a la falta de ordenadores y dispositivos informáticos para el seguimiento de las clases no presenciales.

Mucho nos tememos que esta “precariedad” no es solo tecnológica. La respuesta de las familias –de la sociedad española, en general– también ha hecho patente las carencias que tiene la ciudadanía en el campo de la competencia mediática e informacional. Porque la crisis sanitaria del coronavirus SARS-CoV2 ha puesto de manifiesto la existencia de “otra pandemia”, desarrollada en paralelo, relacionada con la propagación de bulos, mentiras y “fake news”, que están inundando las redes sociales desde hace años, y a la que se tienen que enfrentar nuestro sistema educativo y, no menos importante, el sistema mediático español.

Los docentes consideran esencial la alfabetización mediática para potenciar el pensamiento crítico entre el alumnado.

Esto podría plantearse en el futuro como posibilidad de estudio en el diseño curricular de los alumnos. Para reforzar esta idea, se amplía la investigación al análisis de la comunicación digital y la alfabetización mediática en las asignaturas “Educación Plástica, Visual y Audiovisual” (2º, 3º y 4º de ESO) y “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (4º ESO y Bachillerato). Estas materias están adscritas a las especialidades de Informática y Tecnología (RD 665/2015, pp. 59864-5), profesorado que no tiene titulación específica relacionada con los medios de comunicación y que estaría centrando la comunicación digital exclusivamente en la dimensión tecnológica. Por ello, la Federación de Asociaciones de Periodismo de España (FAPE)⁶ demanda la necesidad de crear una asignatura de Periodismo en todos los cursos de ESO para desarrollar una ciudadanía plural (Europa Press, 2018). Así lo ha reconocido también el Consejo Audiovisual de Andalucía, que insiste en la necesidad de proporcionar al alumnado herramientas adecuadas para que sepan interpretar los mensajes periodísticos, despierten su carácter crítico y así se proteja a los menores de este entorno digital tan convulso (El Mundo, 2017).

Un alumno competente es aquel que sabe utilizar todos sus conocimientos y habilidades de forma estratégica para resolver los

⁶ <https://fape.es/>

Accedido el día 10/08/2022

problemas de su día a día. Es precisamente este el objetivo de la nueva ley de educación: que los niños y niñas sean personas competentes y preparadas para el mundo real. Para lograrlo, parte del perfil de salida de los alumnos y estructura toda la enseñanza basándose en competencias clave. Estas competencias se comprueban mediante los descriptores operativos, que nos informan de las capacidades y conocimientos que ha de alcanzar el alumno, y conectan con las competencias específicas de área.

Las nuevas ocho competencias clave son:

- Comunicación lingüística
- Plurilingüe
- Matemática y en ciencia y tecnología (STEM)
- Digital
- Personal, social y de aprender a aprender
- Ciudadana
- Emprendedora
- Conciencia y expresión culturales

La comprensión de un texto oral requiere, por parte del oyente, un grado de atención y concentración elevados. Por eso, es necesario desarrollar estrategias de selección y de retención en relación al objetivo de la escucha. La comprensión de textos multimodales

necesita una alfabetización audiovisual y mediática específica para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.

En el desarrollo de esta competencia de comprensión escrita también es necesario que el alumno aplique las estrategias relacionadas con la alfabetización informacional. Es decir, es necesario que el alumno busque, seleccione y contraste la información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y guiada. De esta forma, se irá avanzando en la evaluación de la fiabilidad de las informaciones. La comprensión de textos multimodales necesita una alfabetización audiovisual y mediática específica para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.

La lectura autónoma favorece la ampliación del conocimiento sobre el mundo y la interacción social con otros lectores para compartir experiencias lectoras. El aprendiz debe progresar en la habilidad y el gusto por las lecturas del ámbito social, académico, literario y de los medios de comunicación, en tipologías y funciones diferentes y en formatos multimodales, analógicos y digitales, en un grado de complejidad creciente. Como apoyo al gusto por la lectura, se generan contextos de diálogo, debate e intercambio de experiencias que alimentan el descubrimiento de nuevas lecturas. Son escenarios que el profesorado debe facilitar mediante el diseño de situaciones de aprendizaje que incentivan el fomento lector y que incluyan actividades de compartición de las experiencias lectoras (foros de

lectores, tertulias y círculos de lectura) en diferentes formatos: oral, escrito y multimodal, en contextos analógicos y también digitales.

Según el Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria⁷, la competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.

Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

Las asignaturas en las que existe una referencia indirecta a la alfabetización mediática son: Lengua castellana, lengua valenciana, Educación plástica, visual y audiovisual y Digitalización. En el caso de Lengua castellana y lengua valenciana la sexta competencia específica es la alfabetización mediática. En la descripción de la octava competencia específica, lectura autónoma, se hace referencia a los medios de comunicación.

⁷ Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación del currículo de ESO

En el caso de Lengua valenciana y castellana. En la descripción de la competencia específica 2, Comprensión oral y multimodal, se indica que la comprensión de textos multimodales necesita de una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los retos de manipulación y desinformación.⁸

En el caso de Educación plástica, visual y audiovisual se insiste en la alfabetización visual y audiovisual⁹ y en el caso de la asignatura Digitalización, se insiste en la alfabetización digital¹⁰.

El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica es la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español referidos a dicho periodo. El Perfil identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado al completar esta fase de su itinerario formativo.

El Perfil de salida es único y el mismo para todo el estado. Es la piedra angular de todo el currículo, la matriz que cohesiona y hacia donde convergen los objetivos de las distintas etapas que constituyen la enseñanza básica. Se concibe, por tanto, como el elemento que debe fundamentar las decisiones curriculares, así como las estrategias y las orientaciones metodológicas en la práctica lectiva. Debe ser, además, el fundamento del aprendizaje permanente y el referente de la evaluación interna y externa de los

⁸ Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación del currículo de ESO, p 42779

⁹ Ibidem, p 42497

¹⁰ Ibidem, p 42420

aprendizajes del alumnado, en particular en lo relativo a la toma de decisiones sobre promoción entre los distintos cursos, así como a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

En relación al bachillerato el decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, establece la ordenación y el currículo de Bachillerato¹¹. En dicho decreto observamos que una sola materia, de carácter optativo, Comunicación audiovisual hace mención expresa a la alfabetización mediática.

La alfabetización mediática, en analogía al aprendizaje de una lengua, tiene que ofrecer los instrumentos necesarios para leer e interpretar imágenes y sonidos de los diferentes medios, pero también para escribirlos. Tiene que proporcionar a la ciudadanía las claves para expresarse, seleccionar la información, ordenarla, utilizarla, interpretarla y valorarla. Esta es la finalidad de la asignatura de Comunicación Audiovisual, ir más allá de la simple capacitación en el uso eficiente de las tecnologías y procurar un conjunto de competencias que tienen como objetivo fundamental dotar al alumno de instrumentos tanto para la interpretación analítica y crítica de los contenidos mediáticos como para la participación activa. Esto implica conocer los lenguajes de la

¹¹ Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato

comunicación y aprender a expresarse de manera creativa, respetuosa y ética.¹²

La descripción de la competencia específica 2 (CE2), Análisis, indica que la capacitación para comprender toda la carga comunicativa, estética, de valores y contravalores que comportan los diferentes lenguajes de la comunicación mediática se logrará yendo más allá de la simple participación como espectador pasivo.¹³

5. Conclusiones

1. La envergadura del macroestudio nos habla de lo novedoso del estudio de la alfabetización mediática en la Educación Secundaria, lo cual se reafirma con la ya constatada escasez de investigaciones existentes al respecto. Esto resulta sorprendente si se toma en consideración que, desde 2007, la Comisión Europea está haciendo llamamientos acerca de la alfabetización mediática y que la UNESCO ha hecho de la alfabetización mediática e informacional un eje de trabajo en la última década.

2. En el caso español, sorprende aún más cómo, a pesar de los llamamientos del informe PISA, los docentes tengan problemas para definir la alfabetización mediática y que los académicos no hayan aprovechado este filón para realizar los estudios al respecto.

3. En este sentido, la Comunidad Valenciana no es ninguna excepción: ni los docentes valencianos están al tanto de las normas

¹² Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato, p 44551

¹³ Ibidem, p 44454

estatales y autonómicas sobre impartición de contenidos relacionados con la alfabetización mediática, ni la Administración ha logrado cambiar la situación.

4. De hecho, puede afirmarse que las leyes se incumplen por el desconocimiento docente y la incapacidad material de la Administración para dotar tanto físicamente como formativamente a estos docentes, de forma que adquieran las capacidades para lograr las competencias mediáticas señaladas por la OCDE y la UE como fundamentales para nuestras sociedades democráticas. Es así como, a pesar de que el docente entrevistado sí sabía diferenciar los conceptos, la tendencia dominante es la indistinción entre alfabetización mediática y digital, tendencia que se debe a la falta de asignaturas propias con estas competencias y a la transversalidad a la que está sometida, a diferencia de las materias más técnicas de alfabetización digital.

5. Es necesario profundizar en estos estudios y que, además de averiguar más en torno a la impartición de contenidos relacionados en la ESO, es necesario un estudio sociológico de gran envergadura que logre determinar cómo la praxis de nuestros currículos (en España y en la Comunidad Valenciana) diluye los dos conceptos hasta hacerlos indistinguibles, independientemente de que en la teoría se sepan definir y diferenciar.

6. Esto nos habla de otro punto fundamental derivado de nuestra investigación exploratoria: la necesidad de incorporar materias

específicas que traten esta competencia en la Educación Secundaria Obligatoria. En el caso de la Comunidad Valenciana sería necesario comenzar a elaborar contenidos docentes relacionados, aunque sea como asignaturas optativas, y no esperar a una reforma en la Ley de Educación, la cual suele cambiar en función del partido gobernante a nivel nacional.

7. En la Comunidad valenciana solamente la asignatura optativa de bachillerato Comunicación audiovisual tiene en cuenta la alfabetización mediática

6. Bibliografía

Aguaded, I. (2009). The European Parliament bets on media literacy. *Comunicar*, 16(32), 7-8. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-00-001>

Aguaded, I. (2014). From infoxication to the right to communicate. *Comunicar*, 21(42), 07-08. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a1>

Aparici Marino, R. y Silva, M. Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 19(38), 51-58. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/297119> (3 de abril de 2022)

Area Moreira, M., Gros Salvat, B. y Marzal García-Quismondo, M.A. (2008). *Alfabetización y tecnologías de la información*. Síntesis.

Area Moreira, M. y Pessoa, M. T. (2012). De lo sólido a lo líquido, las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0 *Comunicar*,19(38), 13-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/297119> (3 de abril de 2022)

Bernard, H.R. (1988). Unstructured and Semistructured Interviewing. En: *Research Methods in Cultural Anthropology*. Beverly Hills: Sage, pp. 203-224.

Chirban, J. (1996). *Interviewing in Depth*. SAGE Publications, Inc.

Comisión Europea (2018). Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. C 189/7.

Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: <https://bit.ly/2yyS18h> (4 de mayo de 2021)

Dezuanni, M. y Monroy Hernández (2012). Prosumidores interculturales: La creación de medios digitales globales entre los jóvenes. *Comunicar*,19(38), 59-66. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/297119> (3 de abril de 2022).

EFE (2020). El informe PISA destaca la fractura digital en las escuelas españolas. Recuperado de: <https://www.noticiasdealava.eus/sociedad/2020/09/30/informe-pisa-destaca-fractura-digital-1169644.html> (25 de junio de 2022)

Federación de Asociaciones de Periodistas de España (2021). La FAPE respalda el llamamiento de un centenar de catedráticos para implantar la educación mediática en los planes de estudio. Recuperado de: <https://fape.es/la-fape-respalda-el-llamamiento-de-un-centenar-de-catedraticos-para-implantar-la-educacion-mediatica-en-los-planes-de-estudio/> (25 de junio de 2022)

Ferrés Prats, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*,19(38), 75-82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/297119> (3 de abril de 2022).

Fuente, C., García Galera, M. del C., y Camilli Trujillo, C. (2018). *La Educación mediática en España: Artículos seleccionados*. Universitas.

García Matilla, A. (2002). *Educomunicación en el siglo XXI*. Recuperado de: <https://jenydreher.files.wordpress.com/2013/05/educomunicacion.pdf> (5 de mayo de 2021)

García-Ruiz, R., Pinto da M. Matos, A., Arenas-Fernández, A. y Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 58, 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>

Gergen, K.J.; Josselson, R. y Freeman, M. (2015). The promises of qualitative inquiry. *American Psychologist*, 70(1), 1–9.

Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in Psychology. *En Psychology*, II, 82-103. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.

González Briones, E. y Bernabeu Morón, N. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Green, J.; Thorogood, N. (2004). *Qualitative methods for health research*. SagePublications, Inc.

Gutiérrez Martín, A. y Tyner, K. (2012a). Alfabetización digital en contextos múltiples. *Comunicar*, 19(38), 10-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/297119> (3 de abril de 2022).

Gutiérrez Martín, A. y Tyner, K. (2012b). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/297119> (3 de abril de 2022).

Herrero, E. y La Rosa, L. (2021). Las tutorías como espacios formales para introducir la alfabetización mediática en Secundaria. En: *VI Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento*. 28,29 y 30 de abril de 2021. (en prensa)

INE. (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. [Recuperado de: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica)

[C&cid=1254736176741&menu=resultados&idp=1254735976608](https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/297119)

(6 de mayo de 2021)

Kendall, A. y McDougall, J. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Comunicar*, 19(38), 21-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/297119> (3 de abril de 2022)

Kvale, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications Inc.

Marta-Lazo, C. (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: Orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En Fuente, C., García Galera, M. del C., y Camilli, C. (Coords.), *La educación mediática en España. Artículos seleccionados*. Universitas, pp. 47-54.

McCloskey, E.M. (2012). Docentes globales: Un modelo conceptual para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Comunicar*, 19(38), 41-49. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/297119> (3 de abril de 2022).

OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Paris:

OECD Publishing. Recuperado de <https://bit.ly/1bykEdT> (4 de mayo de 2021)

OCDE (2018 a). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD. Recuperado de <https://bit.ly/2IAIcXc>

OCDE (2018 b). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world the OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <https://bit.ly/2kHxsLu>

Orozco Gómez, G., Navarro Martínez, E. y García Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, 19(38), 67-74. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/297119> (3 de abril de 2022).

Pérez-Rodríguez, M., Ramírez, A., y García, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), pp. 619-630.

Pérez Tornero, J.M. (2004). Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy. Unión Europea: Educación y Cultura. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 58, 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>

Potter, J. y Banaji, S. Medios sociales y autogestión del perfil digital: Identidad y pedagogía con blogs en un master. *Comunicar*, 19(38), 67-74. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/297119> (3 de abril de 2022).

Revista española de comunicación en salud (2020). La comunicación sobre la pandemia del COVID-19 en la era digital: manipulación informativa, *fake news* y redes sociales. *Revista española de comunicación en salud*, 2020, Suplemento 1, S5-S8.

Rodríguez Canfranc, P., Villar García, J. P., Tarín Quirós, C., y Blázquez Soria, J. (2020). *Sociedad digital en España, 2019*. Fundación Telefónica. https://www.orientamartamouliiaa.es/wp-content/uploads/2020/05/SdiE_2019-Fundacion-Telefonica-2020.pdf (3 de mayo de 2021)

Sánchez Carrero, J. y Contreras Pulido, P. (2012). La competencia mediática en Andalucía : un camino por recorrer. *Mediaciones Sociales*, 11, II semestre, pp. 23-44.

UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Curriculum para Profesores*.

UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para Profesores*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://bit.ly/2myY3jx> (3 de mayo de 2021)

Urueña, A., Prieto, E., Seco, J.A., Muñoz L., Ballesteros, M., Castro, R. y Cadenas, S. (2020). *La sociedad en red: transformación digital en España: Informe anual 2019. (Informe 2020)*. Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la SI. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. <https://doi.org/10.30923/1989-7424-2020>

Valles, M.S. (2002). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos Metodológicos*, 32. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Van Rijnsoever, F.J. (2017). (I Can't get no) saturation: a simulation and guidelines for sample sizes in qualitative research. *PLoSOne*, 12(7), 1-17.

Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Laurus*, 12, 73-87

Vasileiou, K.; Barnett, J.; Thorpe, S. y Young, T. (2018). BMC Medical Research Methodology, 18(1):148-156. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>

Vela Peón, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: M-L. Tarrés (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México D.F., El Colegio de México.

Williams, R. (1992). *Historia de la Comunicación. De la imprenta a nuestros días. (Vol. 2)*. Bosch Casa Editorial.

Wilson, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional Curriculum para profesores*. [recurso electrónico]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.

Pérez, J.M., Samy, S. y Pulido, C. (2018). ¿Cómo afrontar las noticias falseadas mediante la alfabetización periodística? Estado de la cuestión. *Doxa Comunicación*, (26), 211-235. doi:10.31921/doxacom.n26a10

Lotero, G., Romero, L.M. y Pérez, M.A. (2018). Fact checking vs Fake news. Periodismo de confirmación como componente de la competencia mediática contra la desinformación. *Index.comunicación*. Revista científica en el ámbito de la

Comunicación Aplicada, 8(2), 295-316. Recuperado de <https://bit.ly/2yBldIU>

Muñoz, J.M. y González, M. (2002). La formación de ciudadanos críticos. Una apuesta por los medios. Teoría de la educación, (14), 207-233. Recuperado de <https://bit.ly/2CqyHIy>

<https://maldita.es/malditaeduca/20211103/maldita-crea-guia-docente-alfabetizacion-mediatica-universidad-carlos-iii-madrid/>

<https://www.unesco.org/es/communication-information/media-information-literacy/about>

Common Sense Education. (2019, July 26). 12.6 Filter Bubble Trouble Lesson. Common Sense Education; Common Sense Education.

<https://www.commonsense.org/education/digital-citizenship/lesson/filter-bubble-trouble>

Madison College Libraries. (2016). Research Guides: Information Literacy: Guide for Students: What is Information Literacy? Madisoncollege.edu.

<https://libguides.madisoncollege.edu/InfoLitStudents>

7. Anexos

7.1 Transcripción de las entrevistas

7.1.1. Entrevista a docente de la comunidad valenciana

1. ¿Qué es la alfabetización mediática?

“Como el nombre lo indica, es la formación básica sobre los medios de comunicación”.

1.1. ¿Puedes elaborar un poco más la respuesta?

“Bueno, tampoco te voy a dar el concepto de la UNESCO ni de los cursos de alfabetización informacional al pie de la letra, pero tiene que ver con de ser críticos en con la información de los medios de comunicación y ser capaces de manejarse con las herramientas digitales... vamos , tener las capacidades para aprender en el siglo XXI... y más con lo de la pandemia, en el doble sentido: con las clases a distancia, virtuales, y los bulos, las llamadas *FakeNews*, pues algo fundamental, creo yo...”

2. ¿Cómo está integrada en el currículum de la ESO?

“La alfabetización mediática e informacional se supone integrada en el currículum, pero al no haber una asignatura específica y tratarse en diversas materias, hay una clara distinción con la alfabetización digital, la cual sí que tiene materias específicas como Tecnología o

Comercio... tú debes saberlo al haber sido estudiante de aquí del centro [...] aunque lo mismo no deberíamos ahondar en ello por lo de la protección de datos y eso...”

2.1. ¿Pero me podrías decir sin decir mucho más...?

“En nuestro centro se da la optativa de tecnología y se enseña más que todo ofimática avanzada en otras materias como Comercio y, que yo sepa, sólo en Lengua se trata el tratamiento crítico de las piezas informativas, aunque desde un punto de vista descriptivo. Pero es parte del contenido de una asignatura muy amplia, mientras tenemos otras asignaturas dedicadas exclusivamente al uso técnico de office, hojas de cálculo, etc.”

3. ¿Hay diferencias entre las leyes estatales y autonómicas en cuanto a la impartición de contenidos relacionados con la alfabetización mediática?

“Las leyes tratan los contenidos de esta alfabetización a lo largo del currículum y no como una materia así que en la teoría todas las asignaturas deberían tratar puntos relacionados con la alfabetización mediática, en cualquiera de sus ramas... me refiero digital e informacional, ¿eh? ...aunque no tengamos tiempo de cumplir tal cosa en la práctica, se debería dar. Yo doy a lo largo del curso, pero sí que es cierto que no lo que se debería, sobre todo con la que nos ha caído desde la pandemia: nos faltan las horas en el día para cumplir con lo que deberíamos, solo hay tiempo para actualizarse un poco, en herramientas y si a eso le sumas la alfabetización en

medios... Hmm... Hay mucho compromiso, al menos desde mi punto de vista, en mi centro y en la comunidad, desde la Consejería me refiero, están muy dispuestos, pero creo que no se sabe suficiente sobre esto... yo no creo saber suficiente al respecto y eso que siempre me estoy actualizando... todos nos estamos actualizando, todos están comprometidos, incluso aquellos que antes no tenían las cualidades tecnológicas, los más mayores... en fin...”

4. Según su experiencia, ¿cuál sería la principal deficiencia del estudiante de la ESO en la comunidad valenciana?

“En este tema ya he hablado antes, te dije sobre los peligros en las redes, el compartir imágenes que no se deben... las tutorías se centran mucho en esto, en el uso y abuso de las redes sociales y los teléfonos móviles en el aula nos han llevado a dar mensajes contradictorios a los alumnos: por un lado se les prohíbe la entrada del móvil al aula porque lo usan únicamente con fines lúdicos y de distracción, pero a raíz de la COVID19 muchos profesores han normalizado el uso del móvil en el aula ante la falta de equipos para todos los estudiantes. Un colega me dijo que durante una de sus clases, un alumno quería afirmar un punto de vista antivacunas a partir de conversaciones de Whatsapp de familiares y amigos que quiso presentar como válidos en la discusión de clase... insólito”.

5. ¿Cómo se intenta paliar estas deficiencias en su centro?
¿Conoce algún otro caso en nuestra comunidad?

“Desde las tutorías tratamos situaciones de acoso o *cyberbullying*, las tratamos con gente de fuera, de la policía, algunas veces vienen padres que saben de la temática y otras veces representantes de [...] y también de los ciberdelitos, la semana pasada vinieron de la policía a hablar de los ciberdelitos, derecho intelectual y otras cuestiones que el alumnado no sabe tratar por defecto. De otros centros no podría decir mucha más... disculpa, pero me tengo que ir...”.

7.1.2. Entrevista a experto

1. ¿Qué tipo de entrevistados y cuántos han sido aquellos que forman parte de su investigación?

“..... hasta ahora llevamos 71 entrevistas y todas las comunidades autónomas y ciudades autónomas están representadas en la muestra...”

2. ¿Están representadas todas las comunidades autónomas en su estudio? Y volviendo un poco a la pregunta anterior: Qué tipo de personas has entrevistado? Me refiero, cargos, relación con la alfabetización...

“... la gran mayoría son docentes que pertenecen al equipo directivo de sus respectivos centros: directoras o directores, jefas o jefes de estudios (o de departamento) y en algunos casos, responsables TIC o docentes sin cargos directivos. Pero como te dije la semana pasada: ni puedo darte más datos porque forma parte de una investigación financiada todavía en curso...”

3. ¿Ha notado alguna diferencia entre la comunidad valenciana y el resto de comunidades? De ser así, explique por qué.

“Sólo te puedo decir de los entrevistados de esta comunidad en mi estudio y si los comparo con la gran mayoría de los docentes de España, que suelen confundir el concepto de alfabetización mediática con alfabetización digital, y que en la mayoría de los casos no hay asignaturas desde las instituciones estatales para tratar estos contenidos... Si me preguntas por la comunidad valenciana no he apreciado ningún matiz especial al respecto más allá del tratamiento de las situaciones de acoso en las tutorías, que recuerdo muy bien en un par de estas entrevistas, aunque he de decir que no es la única comunidad que trata estas situaciones desde las tutorías... como te dije antes, sin el análisis exhaustivo con otras comunidades no te puedo dar cifras, solo apreciaciones.... Te puedo decir que no hay materias específicas ni a nivel nacional ni autonómico. Otra cosa es que existan materias propias optativas, tanto del centro como de la comunidad, que toquen contenidos relacionados, aunque la gran mayoría se refiere más a la alfabetización digital que a la mediática. La transversalidad es una constante, y Valencia no es una excepción...”

4. ¿A cuántos estudiantes de secundaria ha preguntado en su encuesta online y cuántos son de la comunidad valenciana?

“...llevamos más de 1.500 encuestados y la mayoría de lo que he visto, muy por encima, pareciera confirmar lo dicho por los docentes: hay un uso compulsivo de medios de comunicación, sobre todo con el móvil... No te puedo contestar cuántos son de la comunidad valenciana, me guardo ese dato para cuando se publique...”

5. ¿Puede confirmar alguna conclusión de las entrevistas con los datos parciales de su encuesta?

“En la mayoría de los centros analizados se trabaja de forma transversal y en algunas asignaturas si el docente de la misma está dispuesto a ello. Tenemos de todo, docentes que lo tratan hasta en religión... tendría que revisar, pero el uso de la herramienta si que es una constante que va por encima del pensamiento crítico en el consumo y uso de medios”.

