



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Estudio de alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria

Estudio de alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria

Catálogo de publicaciones del MEFP: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Autores:

Eva Herrero Curiel y Leonardo La Rosa Barrolleta

Autora de la cubierta:

María Montes Ruiz

Este informe se terminó de editar y publicar en marzo de 2023.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2022

ISBN: 978-84-369-6074-7 (Versión impresa) 978-84-369-6075-4 (PDF-Línea)

NIPO: 847-22-124-0 (Versión impresa) 847-22-125-6 (PDF-Línea)

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	5
Agradecimientos	5
Justificación y estado de la cuestión	7
Alfabetización mediática, etimología de un concepto	8
La alfabetización mediática en la Unión Europea	10
Apuntes sobre la metodología utilizada	11
Referencias bibliográficas	13
¿Sabemos de qué hablamos cuando hablamos de alfabetización mediática en el aula?	15
La alfabetización mediática como contenido transversal	15
Cómo se incorporan los contenidos de alfabetización mediática en las asignaturas de la ESO	18
El papel del docente en la alfabetización mediática	19
La alfabetización mediática más allá de las habilidades tecnológicas	21
Referencias bibliográficas	23
¿Cómo usan y consumen los medios nuestros adolescentes?	25
Hábitos lectores de los estudiantes de secundaria	25
Las redes sociales, su principal fuente de información	28
La discriminación periodística, una asignatura pendiente	30
Referentes mediáticos: <i>Influencers</i> , los nuevos líderes de opinión	36
Referencias bibliográficas	41
¿Cómo integrar la alfabetización mediática en las aulas sin morir en el intento?	43
Necesidades formativas percibidas por los docentes	43
Ejemplos de adaptación de contenidos a asignaturas específicas	45
Actividad 1: códigos y contextos que se manejan en WhatsApp	46
Actividad 2: texto informativo en prensa e Internet	47
Actividad 3	51
Otros recursos en abierto	54
Referencias bibliográficas	55

Introducción

Agradecimientos

La semilla de este trabajo está en las aulas de periodismo. En el ejercicio diario de nuestra labor como docentes en la universidad, hemos advertido cómo existen lagunas en el consumo y tratamiento de la información por parte de los estudiantes. En un momento como el actual, donde las noticias falsas circulan a la velocidad de la luz, donde un bulo llega a más gente que la propia rectificación del mismo, donde la opinión prevalece sobre la información y la emoción se antepone a la razón, es necesario reflexionar, detenerse y hacer una fotografía a un fenómeno en movimiento, que ayude a los agentes implicados en este proceso a analizar con detalle lo que está ocurriendo en las etapas educativas anteriores a la vida universitaria. Concretamente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

La razón es sencilla. Hace 20 años quizá no era tan habitual que un adolescente de 11 años tuviese un móvil y si lo tenía, probablemente, no podía acceder con él a Internet de la forma en la que se hace hoy. Los mensajes de texto o las llamadas eran las actividades más habituales que se hacían con este dispositivo. Pero esta realidad ha cambiado drásticamente. Hoy los móviles han pasado de ser simples dispositivos para estar localizados, o localizar, a convertirse en puertas de acceso a un sinfín de contenidos de diversa naturaleza: vídeos, imágenes, información, pódcast, música... Las diferentes industrias culturales han desplegado sus alas en forma de contenidos al alcance de la huella dactilar con la que desbloqueamos nuestros teléfonos inteligentes.

Es en este contexto donde nace el proyecto *Alfabetización Mediática en los Centros de Secundaria ¿Cómo se enseña a los adolescentes a consumir información?*, un trabajo que se ha realizado con la Beca Leonardo a Investigadores y Creadores Culturales 2020 de la Fundación BBVA¹. Este estudio tiene como objetivo conocer el estado actual de la alfabetización mediática en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de naturaleza pública, a través de las voces de profesores y estudiantes. Puede contribuir, de algún modo, a establecer estrategias de actuación a partir de las necesidades, percepciones y/o acciones que surgen en el marco diario de los centros educativos. Además, confiamos en poder generar y transferir un conocimiento desde la universidad acorde a los objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, no solo porque está alineado con el objetivo 4: Educación de Calidad, sino porque creemos firmemente que una buena capacitación en términos mediáticos contribuirá a alcanzar el resto de objetivos marcados por Naciones Unidas².

¹ La Fundación no se responsabiliza de las opiniones, comentarios y contenidos incluidos en el proyecto, los cuales son total y absoluta responsabilidad de sus autores.

² Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se pueden consultar aquí: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

La obra se estructura en cuatro partes. En el bloque 1 se lleva a cabo una revisión teórica sobre el concepto de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) para comprender la evolución del objeto estudiado y conocer cómo se ha abordado desde el ámbito de la investigación en comunicación durante los últimos años. En el bloque 2 se exponen los principales resultados, a través de las voces de profesoras y profesores, que muestran la manera en la que los docentes trabajan en el aula la competencia en alfabetización mediática desde un punto de vista transversal, a la vez que se pone de manifiesto la importancia de superar las confusiones que llevan a reducir la alfabetización mediática a las habilidades o destrezas tecnológicas. En el bloque 3 se presentan datos relacionados con el consumo y los hábitos mediáticos de los estudiantes de secundaria para completar así las declaraciones de sus profesores. Por último, el bloque 4 trata de responder, a partir de un contenido más práctico, a las necesidades que se han detectado tras las entrevistas con el profesorado participante. Lo que el lector va a encontrar en esta última parte del estudio son pautas y actividades para trabajar en el aula la alfabetización mediática de una forma amena y dinámica, independientemente de la materia que imparta. Además, se presentan una serie de recursos en abierto y gratuitos que el profesorado y cualquier persona interesada en el tema puede utilizar para trabajar la AMI desde todos los ámbitos y los grupos sociales de referencia para el colectivo adolescente.

Aprovechamos estas últimas líneas para dar las gracias a todos los centros educativos que de forma voluntaria han querido participar en el estudio, especialmente a los profesores que nos dedicaron tiempo en las entrevistas y nos proporcionaron información tan relevante. Gracias a los estudiantes que realizaron las encuestas y nos ayudaron a conocer algo más de la realidad mediática en la que se mueven. Gracias al Departamento de Comunicación de la Universidad Carlos III de Madrid por apoyar este trabajo. Gracias a la plataforma Maldita por la creación de un manual dirigido a profesores y gracias a la S.G. de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional por ayudarnos a difundir entre los docentes este trabajo, contribuyendo así a la transferencia de conocimiento, más necesaria que nunca en la etapa actual que atravesamos.

Eva Herrero Curiel, IP del proyecto
Leonardo La Rosa Barrolleta, Técnico de investigación

Nota informativa

El presente estudio se realizó durante el año 2021, en este momento los centros educativos de educación secundaria estaban regulados por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Para el presente curso académico 2022/2023 está ya vigente la Ley Orgánica 3/2020 que modifica a la anterior y que entre alguna de sus novedades destaca la Alfabetización Mediática e Informativa como saber específico en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Justificación y estado de la cuestión

Según el Instituto Nacional de Estadística (2021), el uso de Internet por parte de los menores de 10 a 15 años es del 97,5% y el uso de las nuevas tecnologías aumenta, sobre todo, a partir de los 13 años. El 69,5% de la población de entre 10 y 15 años dispone de un teléfono móvil frente al 66% de 2019; teléfonos móviles que están continuamente conectados a la red (INE, 2020). El último informe de la Sociedad de la Información, elaborado por Fundación Telefónica, indica que prácticamente todos los jóvenes de entre 16 y 24 años son usuarios de Internet (99,1%) y el 93,6% es, además, usuario frecuente (Rodríguez Canfranc et al., 2020).

Hasta el 91,8% de los y las jóvenes participan en alguna plataforma social *online*, especialmente en Instagram y YouTube. Facebook es la red más frecuente conforme aumenta la edad, al contrario de lo que ocurre con Snapchat y Tik-Tok (Zenodo, 2020). Algunos de los datos hasta ahora expuestos confirman una realidad que ya, desde hace tiempo, es evidente a nuestros ojos: los adolescentes están continuamente conectados y más expuestos que nunca al contenido mediático que se genera en las diversas plataformas en las que se mueven (WhatsApp, TikTok, Twitch o similares).

La autopercepción que los chicos y las chicas tienen sobre sus habilidades en cuanto al manejo de las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación) es generalmente superior en comparación a su círculo más cercano: un 71% de jóvenes se siente más habilidoso que sus padres y madres, mientras que este porcentaje se reduce al 56% en el caso de sus profesores, al 43% , en el caso de sus amigos y al 37% en el caso de sus iguales. Esta realidad es consecuente con el hecho de que a la hora de pedir ayuda a la hora de enfrentarse a la tecnología acuden en primer lugar a sus conocidos (33%), después a sus familiares (21%) y, por último, (10%) a sus profesores (Sanmartín, Anna et al., 2020).

El 96,3% de los jóvenes entre los 14 y 19 años participa en redes sociales, el 94,7% consume contenido audiovisual y el 70,6% busca noticias en la prensa *online* (INJUVE, 2021). Datos que coinciden con las actividades digitales que más realizan los españoles en Internet: un 75,9% consulta noticias, un 64,7% de los usuarios participa en redes sociales y un 55,1% consume contenido audiovisual (STATISTA, 2021).

Los anteriores resultados confirman una tendencia que reflejan otros informes: en España el 97,6% de los usuarios en Internet invierten la mayor parte de su tiempo en el denominado «ocio *online*» (ComScore, 2022).

Además, estos datos reflejan otra de las motivaciones más destacadas por los internautas: el interés por la información que circula en Internet. Más de la mitad de los usuarios de Internet, mayores y jóvenes, utilizan la red para consultar y buscar noticias. Una realidad que va en la línea de los datos de PISA (2021) que señalan que los jóvenes de 15 años usan más Internet que los medios de comunicación tradicionales para satisfacer sus necesidades de información.

No se puede olvidar que muchos de estos contenidos informativos llegan a través de las redes sociales, que son las plataformas más utilizadas en este momento. Estos hábitos mediáticos despiertan el interés de los distintos informes y barómetros que estudian el impacto de Internet en la ciudadanía. Según el Instituto Nacional de Estadística (2021), en el último trimestre analizado el 58,7% de los internautas han encontrado información dudosa, el 51,7% comprobó su veracidad y el 48,3% no. Entre los motivos por los que no se ha comprobado la veracidad, el 69,2% de los encuestados alega conocer que la información no era fiable, el 35,4% por falta de habilidades o conocimientos para comprobar la información y el 41,7% por otras razones. Estas cifras nos llevan a plantearnos si más allá de la adquisición de competencias digitales somos capaces, como sociedad, de ir un paso adelante que nos permita conseguir una alfabetización no solo tecnológica, sino también crítica y comprensiva, en la lucha contra la desinformación.

La mayor parte de los trabajos académicos, cuyo objeto de estudio ha sido la alfabetización en medios con estudiantes de enseñanzas medias, así como la integración de las TIC en las aulas, provienen del mundo de la educación. En nuestro caso hemos querido abordar el estudio desde una perspectiva periodística, considerando la alfabetización mediática más allá de los usos y gratificaciones de los medios y conociendo cómo consumen e interactúan los estudiantes de Secundaria en esta esfera mediática que ha surgido y que ha transformado completamente el papel de todos los elementos comunicativos que integran e intervienen en los modelos de generación, producción y difusión de los mensajes.

En definitiva, el objetivo de este proyecto es trazar un mapa de necesidades en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, a partir de los centros participantes en la investigación, y llevar a cabo una reflexión más profunda e interna que parte de plantearse si queremos ciudadanos que simplemente aprendan el manejo de las tecnologías o que se vaya un paso más allá en la comprensión de los usos y contenidos que transcurren

a través de ella. La reflexión de Martín Barbero, referente en el tema de la educación para medios en Latinoamérica parece clara a este respecto:

La disyuntiva es grave: o la escuela y las políticas de fomento posibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral, crezca y se profundice en nuestros países. (Barbero, 2008; p. 19)

Alfabetización mediática, etimología de un concepto

El concepto de alfabetización está actualmente en proceso de cambio, pues la aparición de nuevos soportes de información y comunicación ha traído consigo nuevas estrategias y formas de lectura. En contraposición a la alfabetización tradicional, según la cual una persona alfabetizada era aquella que sabía leer y escribir, encontramos actualmente referencias a otras muchas alfabetizaciones: la alfabetización informacional, audiovisual o digital. Y es que el concepto de alfabetismo se ha ido ampliando a lo largo de la historia a medida que han ido surgiendo nuevos modos, nuevos códigos y nuevos medios de comunicación (González Briones & Bernabeu Morón, 2011, p.26).

Lo que conocemos ahora como alfabetización mediática e informacional viene de un campo del conocimiento muy trabajado en América Latina desde hace más de tres décadas y que une a las áreas de Educación y Comunicación. Esta tradición educomunicativa atañe a la influencia de la comunicación social en la formación de personas competentes para la consolidación de nuestras sociedades. Esto no solo incluye a la lectura crítica de los medios de comunicación, sino a la producción colectiva de comunicación y su epistemología.

Según el Dr. Ismar de Oliveira Soares, profesor de Epistemología de la educación de la Universidad de Sao Paulo en Brasil (USP) y referente en el área de Educomunicación, la relación entre Comunicación y Educación es antigua y tiene su origen desde que «la educación sospechara que los medios acabarían invadiendo sus áreas de elaboración y divulgación de valores» (Soares, 2021; p. 35).

Desde la década de los 90 en América Latina se intensificaron, en los campos de la Comunicación y la Pedagogía, los trabajos de lectura crítica de la comunicación, en su mayoría desde una perspectiva ideológica. Los pioneros en este campo vieron necesario denunciar la manipulación de los medios in situ, más allá de la manipulación que venía de norte a sur. De ahí la adopción del término Educomunicación como sinónimo de lectura crítica, aunque en esos momentos nunca llegó a los espacios formales de educación como la escuela, sino que se extendió a través del trabajo de ONGs y movimientos sociales:

En América Latina se han realizado varios trabajos, algunos dentro del ámbito de la educación formal y otros, los más, en el seno de las organizaciones no gubernamentales orientadas hacia la promoción comunitaria. Una vertiente se denominó Lectura crítica de medios. Sus principales objetivos consisten en desentrañar el contenido ideológico de los mensajes emitidos por los medios, en formar hábitos mentales activos para enjuiciar lo que estos difunden, en capacitar a los receptores para descubrir los elementos que forman su estructura y en enseñar a percibir las líneas ideológicas que los orientaban. (Valderrama, 2007, p. 2)

Otra vertiente latinoamericana de la Educomunicación nació bajo el nombre Educación para la Recepción a partir de «una preocupación manifiesta por hacer que los sujetos receptores tomen distancia de los medios y sus mensajes para volverse más críticos, más reflexivos, independientes y creativos» (Gonzales, 1990, p. 231). Según Valderrama (2007, p. 3), esta vertiente también se conoce como Recepción activa y su objetivo central fue promover «una actitud reflexiva ante los mensajes y estimular la expresión cultural».

Por otra parte, alfabetización mediática (*Media Literacy*) como término tiene su origen en el mundo anglosajón a raíz de percibir a los medios como mediadores del conocimiento, por lo que todo ciudadano tiene la exigencia de comprender cómo representan la realidad, con las técnicas e ideologías que van detrás de estas representaciones (Masterman, 1996). Según Masterman, las educaciones para los medios tienen que partir de la unicidad y especificaciones de las culturas en las que se encuentran y no deberían degenerar en una inútil y laboriosa acumulación de datos, ideas e información sobre los medios, ni en tareas para mantener ocupados a los alumnos o implicar la reproducción dócil de las ideas del profesor (Nigro, 2004, pp. 22-23). Es una conceptualización que parece no separarse de la de Educomunicación y que además incorpora otros conceptos clave tomados por esta más adelante, como la mediación múltiple, en donde el proceso de recepción del mensaje y el aprendizaje, tanto formal como no formal, está mediado por un conjunto de influencias que provienen tanto de la mente del sujeto como de su contexto sociocultural (Orozco, 1997).

Desde la perspectiva de uno de los teóricos de la comunicación que más se ha citado en este campo, Jesús Martín Barbero, las mediaciones que condicionan este mensaje y aprendizaje son las formas en que el sistema usa, articula, mejora y perfecciona para introducir maneras, patrones y comportamientos de ser, pensar, actuar y disfrutar en función de los objetivos económicos y políticos de la cultura dominante y hegemónica (Martín-Barbero, 1998).

En este sentido, Educomunicación y alfabetización mediática se van imbricando conceptualmente en investigaciones y manuales en donde predomina la lectura crítica del componente audiovisual de los medios de comunicación de masas, sobre todo la televisión (Aguaded, 1997, 1999; Barrios, 1993; Augusto y Pereira, 1994; Charles y Orozco, 1994; Brown, 1991), evolucionando hasta nuestros días al incorporar la cultura digital y las nuevas tecnologías. Es en este último ámbito en donde encontramos el aluvión de propuestas pedagógicas mediadas por los últimos desarrollos tecnológicos de la comunicación de las últimas dos décadas, con un enfoque nacido a finales del siglo pasado en torno al desarrollo tecnológico en la era de Internet y las habilidades informáticas por sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Piscitelli, 1998; Gómez, 1998). Junto a esta tendencia surgió por la misma época otra que buscaba lo siguiente:

Aprovechar las potencialidades del desarrollo técnico y tecnológico para propiciar la creatividad y proponer una formación informática del docente en informática teniendo en cuenta los saberes de los alumnos, del mismo profesor, los nuevos lenguajes y alfabetizaciones, la brecha generacional y comunicacional, las nuevas identidades socioculturales entre otros aspectos. Igualmente, a través de las posibilidades interactivas que brindan las tecnologías y la lógica del hipertexto, ha pretendido que el rol de los estudiantes sea activo. (Valderrama, 2007, p. 8)

De esta forma se observa cómo desde el comienzo se plantea la necesidad de articular la escuela y las nuevas tecnologías más allá de las mejoras de habilidades o competencias para enseñar, dando prioridad a la modificación de las condiciones de saber y la producción de conocimiento. El mejor ejemplo de esto ha sido el capítulo titulado «Alfabetizar en comunicación» del libro de Martín Barbero, *La educación desde la comunicación* (2003, p. 19-43), donde se propone ver la comunicación desde la pedagogía de Paulo Freire para romper el ensimismamiento de lo actual y construir futuro en los espacios formales y no formales de enseñanza.

Mientras las competencias audiovisuales en la era de Internet penetraron en la conceptualización de los términos relacionados con la alfabetización mediática, la educación mediática nos trae propuestas muy completas que parten de la investigación y debate entre expertos del mundo iberoamericano y España. Existen trabajos que articulan dimensiones e indicadores de las competencias en comunicación audiovisual que incluyen ámbitos del lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores (Ferrés Prats, 2006) y que han impulsado investigaciones que evalúan la competencia mediática de la ciudadanía española (Ferrés et al., 2011; González & Bernabeu, 2011; Sábada, 2010; Lazo y Grandío, 2013). Estas investigaciones y propuestas han formado parte de una ola investigadora que se ha preocupado por la evaluación crítica de la información por parte de la ciudadanía y las definiciones relacionadas con la alfabetización mediática, surgiendo conceptos complementarios como «alfabetismo transmedia» (Scolari, 2016). Este último término se enfoca en los efectos de los nuevos dispositivos tecnológicos utilizados para el consumo de medios de comunicación de forma inmediata y en cualquier formato, que, en la actualidad con la alta penetración de los dispositivos móviles, apuntan a la distracción y dificultad de concentración que requiere la lectura (Albarelo, 2019).

El profesor emérito del Departamento de Ciencias sociales de la Universidad de Loughborough, David Buckingham (2010), observaba hace poco más de una década un declive en la alfabetización en los medios, en la retórica política y en la materialización de medidas, y planteaba la necesidad urgente de preparar los argumentos y focalizar la energía ante el riesgo de que la alfabetización mediática se disperse en la bruma de la retórica tecnológica. En aquel momento, también advertía sobre los riesgos de caer en la ambigüedad extrema y generalizada (Buckingham, 2011). Para Buckingham la alfabetización mediática capacita a los jóvenes para estar «en condiciones de interpretar y valorar con criterio sus productos; al mismo tiempo, los capacita para convertirse ellos mismos en productores de medios por derecho propio» (Buckingham, 2005, p.21).

El recorrido conceptual de la alfabetización mediática ha abarcado multitud de enfoques que se reflejan en la definición que hace la UNESCO sobre los principales beneficios de esta competencia:

- El proceso de enseñanza y aprendizaje dota a los profesores de un conocimiento enriquecido para que puedan empoderar a los futuros ciudadanos.
- La alfabetización mediática e informacional imparte un conocimiento crucial sobre las funciones de los canales de medios e información en las sociedades democráticas, un entendimiento razonable

sobre las condiciones necesarias para desempeñar estas funciones eficientemente y las destrezas básicas necesarias para evaluar el rendimiento de los proveedores de medios e información a la luz de las funciones esperadas.

- Una sociedad que está alfabetizada en medios e información fortalece el desarrollo de medios y sistemas de información que sean libres, independientes y pluralistas.

(Wilson et al., 2011, p. 21)

Estas preocupaciones y debates conceptuales seguían vigentes cuando la crisis sanitaria de la COVID-19 hizo sonar las alarmas de medios de comunicación, educadores, gobiernos e instituciones sanitarias de todo el mundo. En enero de 2020 el director de la OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, alertó del peligro de la *infodemia*³: «No estamos luchando únicamente contra una epidemia; estamos luchando contra una infodemia. Las noticias falsas se propagan con más rapidez y facilidad que el propio virus y son igual de peligrosas» (Munich Security Conference, 2020). Durante meses, gran parte del espectro mediático puso de relieve la velocidad a la que se extendían bulos o desinformaciones sobre aspectos tan trascendentales como la salud y sus cuidados. Noticias falsas, sin evidencias ni datos científicos detrás, contagiaron la opinión y el discurso de muchas personas sobre la pandemia, llevando a plataformas de verificación de noticias, como *Maldita* o *Newtral*, a atender miles de consultas y verificar centenares de piezas informativas que corrían por la red como la pólvora. «En plena pandemia sanitaria e informativa, se constata con claridad que la alfabetización mediática debería ser una absoluta prioridad en las agendas para nuestras autoridades educativas y representantes». (Marzal-Fellici, 2021; p.12)

La alfabetización mediática en la Unión Europea

La alfabetización mediática no es un terreno exclusivo de la academia. Desde hace años, esta competencia forma parte de la agenda política a nivel europeo. En 2007 la Comisión Europea (CE) elabora un documento titulado *Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital* en el que se considera que la alfabetización mediática «resulta especialmente importante para la creación de una economía del conocimiento más competitiva y participativa mediante un impulso de la competitividad de las TIC y los sectores mediáticos, para la realización de un espacio único europeo de la información y para fomentar la participación, mejores servicios públicos y mayor calidad de vida» (CE, 2007, P.2).

A partir de ahí en la Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo el artículo 26 establece que cada tres años, la Comisión presentará al Parlamento Europeo, al Consejo y al Comité Económico y Social Europeo un informe sobre «los niveles de alfabetización mediática en todos los Estados miembros».

En la Directiva 2010/13/UE del Parlamento europeo y del Consejo de 10 de marzo de 2010 se establece que «La alfabetización mediática abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos».

En 2015 la UNESCO, junto con UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD,⁴ ONU Mujeres y el ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (República de Corea). Entre las estrategias propuestas destaca la relacionada con la alfabetización mediática en las aulas que pasa por la propia formación del profesorado: «Permitir a los docentes adquirir aptitudes tecnológicas adecuadas para utilizar las TIC y las redes sociales, así como competencias básicas en materia de medios de comunicación y de análisis crítico de las fuentes; y capacitarlos sobre cómo responder a las necesidades educativas especiales de ciertos alumnos» (UNESCO, 2015, p. 26).

En 2018, la Comisión Europea en su informe *La lucha contra la desinformación en línea: un enfoque europeo* animó a los Estados miembros a movilizar recursos e incluir en sus políticas educativas la alfabetización mediática y el desarrollo del pensamiento crítico y añadió que era «fundamental que los profesores reciban apoyo, incluida formación e intercambio de buenas prácticas» (Comisión Europea, 2018, p. 15). Además, la CE

³ Discurso pronunciado en la Munich Security Conference. Recuperado 10 de mayo de 2020, de <https://www.who.int/dg/speeches/detail/munich-security-conference>

⁴ UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas): Se trata de un organismo de las Naciones Unidas responsable de la Salud Sexual y Reproductiva.
PNUD (Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo): Su misión es la de ayudar a los países a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

inicia un debate con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre la posibilidad de añadir la alfabetización mediática a los criterios utilizados por la organización en sus informes comparativos, concretamente en el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).

En la resolución de la Asamblea Parlamentaria Euronest de 2020, se pide a la Unión, a los Estados miembros y a los países de la Asociación Oriental (AO) que redoblen los esfuerzos por mejorar la alfabetización mediática y la educación cívica a través de la cultura y la escolarización desde una edad temprana, con el fin de que los ciudadanos sean capaces de identificar y contextualizar de manera eficaz la desinformación y la comunicación sesgada. Así mismo, en la Resolución de Euronest 2021/C 361/01 *sobre la consolidación de los procesos democráticos: el papel de los partidos políticos, la sociedad civil, un entorno electoral justo y unos medios de comunicación libres y pluralistas* se vuelve a remarcar la importancia de fomentar la alfabetización mediática desde una perspectiva crítica:

La alfabetización crítica en materia de medios de comunicación e información, constituye una capacidad necesaria para todos los ciudadanos; incluidas las personas pertenecientes a minorías nacionales, para poder navegar en un entorno mediático cada vez más complejo, con el fin de reducir las posibilidades de manipulación de las percepciones de los hechos y sucesos y de comprender tanto el origen de las noticias en las que se basan los medios como la forma en que se producen, los intereses que subyacen a su producción, y las fuerzas editoriales, tecnológicas y de otra índole que intervienen en el filtrado de la información. (2021, p.7)

El papel de la alfabetización mediática en las sociedades modernas es asumido por todas las instituciones y los actores políticos y sociales que en ellas participan. Estamos, por tanto, en un escenario fértil para ir un paso más allá y materializar estas reflexiones, ideas y expectativas en acciones concretas dentro de la educación formal y no formal. El mundo ha sido transformado y atravesado por las tecnologías. Nuestra generación está viviendo en primera persona, y en todas las facetas de su vida, los efectos de la implacable sociedad digital o sociedad de la información y para adaptarse, en términos darwinianos, a este nuevo escenario no podemos recetar únicamente habilidades técnicas que pongan el foco en uso de las tecnologías. Estamos obligados a dar una respuesta más amplia, en términos de manejo de la información, que nos permita alcanzar la libertad para controlar las nuevas tecnologías en nuestro beneficio y que no sean ellas las que nos controlen a nosotros.

Como señalaba la profesora Fontcuberta: «existe consenso a la hora de aceptar que una economía de mercado exige la existencia de consumidores informados y críticos, capaces de detectar y corregir posibles abusos y disfunciones». Esto extrapolado al consumo de medios de comunicación cobra más sentido que nunca.

Apuntes sobre la metodología utilizada

Esta publicación se basa en un extenso estudio que abarca todas las comunidades autónomas de España y sus dos ciudades autónomas. Para recopilar la información sobre la impartición de contenidos AMI (Alfabetización Mediática e Informativa) en las aulas de la ESO, se realizó lo que se conoce como una triangulación metodológica, que combina técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas para abordar los objetos de estudio (Imagen 1).

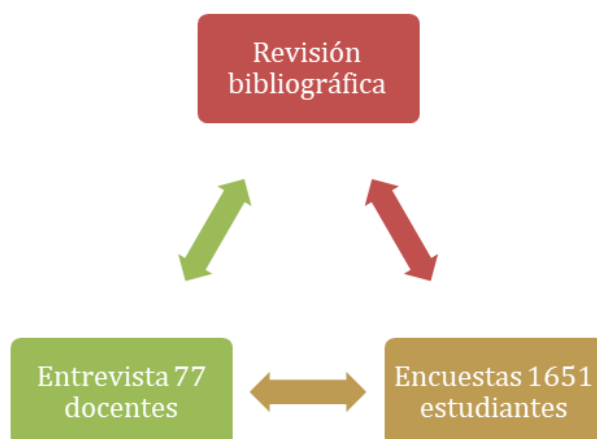


Imagen 1. Triangulación metodológica.

Tras una revisión bibliográfica exhaustiva se inició la investigación cualitativa del estudio. La técnica aplicada fue la entrevista en profundidad conocida como entrevista estándar no programada, la cual nos permitió estructurar un cuestionario de preguntas dirigidas, sin perder por ello la flexibilidad del propio diálogo con la otra persona que permite explorar sentimientos profundos, motivaciones de los comportamientos y vivencias del profesorado de la ESO en relación con la AMI en sus aulas.

Se diseñó un primer cuestionario de 15 preguntas conformado por 3 bloques temáticos con 5 preguntas cada uno, aunque después de un proceso de validación entre investigadores del proyecto quedó reducido a 14 preguntas, repartidas entre los bloques de la siguiente manera:

- 1- Integración de la AMI en el aula (5 preguntas).
- 2- Necesidades percibidas por los docentes (5 preguntas).
- 3- Formación / Nuevos retos del profesorado (4 preguntas).

Para poder entrevistar a docentes implicados en sus centros de toda la geografía española se contactó con el Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios, que forma parte de la Subdirección General de Centros, Inspección y Programas del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Este organismo proporcionó una lista actualizada a 18 de enero de 2021 con 4518 centros de Educación Secundaria Obligatoria de titularidad pública. Tras filtrar la lista inicial, descartando algunos centros que no cumplieran con las características deseadas para nuestro estudio, nos quedamos con un total de 4390, repartidos de la siguiente manera en toda la geografía española (Tabla 1):

Tabla 1. Lista de centros de la ESO por comunidad y ciudad autónoma.

COMUNIDAD_AUTÓNOMA / CIUDAD AUTÓNOMA	CANTIDAD
CIUDAD DE CEUTA	6
CIUDAD DE MELILLA	6
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA	1122
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN	143
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS	210
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA	49
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA-LA MANCHA	227
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUÑA	624
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA	133
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA	307
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA RIOJA	29
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LAS ILLES BALEARS	73
COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO	133
COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN	233
COMUNIDAD DE MADRID	357
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA	59
COMUNIDAD VALENCIANA	540
PRINCIPADO DE ASTURIAS	85
REGIÓN DE MURCIA	54
Total	4390

Fuente: elaboración propia.

En una primera fase del estudio se logró contactar con 19 centros, uno por cada comunidad autónoma (17) y ciudad autónoma (2). A finales de marzo ya se había contactado con 193 centros y se consiguieron 77 entrevistas a docentes de centros de la ESO de titularidad pública correspondiéndole a cada comunidad autónoma y ciudad autónoma 4 entrevistas con excepción de Canarias, entidad territorial en la que se realizaron 5. Todas se realizaron entre el 04 de febrero y el 22 de marzo de 2021.

Como el estudio cuenta con una parte cuantitativa importante, la elección de los centros públicos que se querían estudiar en cada comunidad autónoma se hizo de forma aleatoria a partir de la lista proporcionada por el Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios, lo cual permitió poder lanzar un cuestionario *online* a estudiantes de los centros de los docentes entrevistados entre el 03 de marzo y el 13 de junio de 2021 con Google Forms sin perder la aleatoriedad de la muestra.

El cuestionario se diseñó a partir de las entrevistas y fue evaluado por el equipo jurídico de la Universidad Carlos III de Madrid, que recomendó retirar un ítem que recogía datos descriptivos demográficos (ciudad/población) para respetar el principio de consulta mínima de datos que estipula el Reglamento General de Protección de Datos.

Tras retirar este ítem se testeó el cuestionario entre el 25 y 26 de febrero de 2021 con una muestra reducida de estudiantes, tras lo cual se decidió convertir 3 ítems cerrados de la dimensión 1 (Hábitos de lectura y comprensión lectora) a ítems abiertos, todos relacionados con las redes sociales y referentes sociales de los estudiantes de secundaria. De esta forma dimos con el cuestionario final, compuesto de 23 ítems, de entre los cuales los 3 primeros servían para recopilar datos demográficos. El resto de los ítems (20) estaban repartidos en 3 dimensiones de la siguiente manera:

Dimensión 1: Hábitos de lectura y comprensión lectora (5 ítems).

Dimensión 2: Consumo mediático (8 ítems).

Dimensión 3: Aptitudes frente a la desinformación (7 ítems).

Aunque el cuestionario fue administrado de forma online por Google Forms, contó con la colaboración de los docentes encuestados y el profesorado de su centro, quienes en muchos casos utilizaron los espacios de las tutorías y las aulas en sus propias asignaturas para dar cuenta de la completa realización de la encuesta.

En el siguiente capítulo exploramos cómo aterriza el concepto de alfabetización mediática en las aulas, a través de las entrevistas que hemos realizado al profesorado implicado. El objetivo es conocer de qué forma se están introduciendo en los centros educativos los contenidos relacionados con AMI, en qué asignaturas encajan mejor y cuál es la perspectiva desde la que habitualmente se trabaja estas competencias.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, I. (1999) *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*, Paidós.
- AGUADED, I. (1997). *La otra mirada de la tele*, Consejería de Trabajo.
- ALBARELLO, F. (2019). *Lectura transmedia: Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- AUGUSTO, P. y PEREIRA, C. (1994). *Família e televisão, amigas e aliados*. Recado Editora.
- BARRIOS, L. (1993). *Familia y televisión*. Monte Ávila.
- BROWN, K. (1991). *Taking advantage of Media*. Routledge.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- BUCKINGHAM, D. (2010). The Future of Media Literacy in the Digital Age: Same Challenges for Policy and Practice. *Media Education Journal*, 47; 3-10.
- BUCKINGHAM, D. (2011). Keynote Address: Breaking Barriers. AMES Conference, Dundee (UK), (14.4.11).
- CHARLES M. y OROZCO G. (1990). *Educación para la Recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. Trillas.
- CHARLES M. y OROZCO G. (1994). *Guía del televidente para padres de familia*. ILCE.
- CHAZARA, A. y GARCÍA, L. (1995). *La televisión. ¡No te quedes mirando!* CEAPA.
- COMISIÓN EUROPEA. (2018). *La lucha contra la desinformación en línea: Un enfoque europeo*. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/es/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0236>
- COMSCORE. (2022). ¿Qué engancha a los Españoles? ¿Youtube, Spotify, Netflix? *Tendencias de consumo audiovisual en 2022*.

- DE FONTCUBERTA, M. (2011). *La noticia. Pistas para percibir el mundo*. Paidós Comunicación.
- FERRÉS PRATS, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual. Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25. https://www.cac.cat/sites/default/files/2019-04/Q25_ferres2_ES.pdf
- FERRÉS, J., GARCÍA-MATILLA, A., AGUADED, I., FERNÁNDEZ-CAVIA, J., FIGUERAS, M., & BLANES, M. (2011). *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación.
- GÓMEZ, M. (1998). "Capacitación docente en informática educativa en el servicio educativo municipal (SEM): estudio caso" en *Primer Congreso Internacional sobre Comunicación y Educación*. Sao Paulo.
- GONZÁLEZ BRIONES, E., & BERNABEU MORÓN, N. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- GONZALES J. (1991). Reseña de "Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV(11), pp. 231-232.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2021). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735576692
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*.
- INJUVE. (2021). *Informe Juventud en España 2020*.
- LAZO, M. Y GRANDÍO, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Communication&Society*, 26 (2), pp.114-130.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- LEY ORGÁNICA 3/2020, DE 29 DE DICIEMBRE, DE EDUCACIÓN (BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022).
- MARTÍN-BARBERO, J. (1998). *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gili S.A.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Norma.
- MARZAL-FELICI, J. (2021). Proposals for the study of the image in the post-truth era. *Profesional de la información*, 30 (2). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.01>
- MASTERMAN, L. (1996). La revolución de la educación audiovisual. En Aparici, R. (Coord.) *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (29-38). La Torre.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2021). *PISA in Focus: ¿Están preparados los jóvenes de 15 años para enfrentarse a las noticias falsas y a la desinformación?*
- NIGRO, P. (2004). La educación para los medios. *Educación y educadores*, 7, pp. 19-32.
- OROZCO, G. (1997). De maestros espectadores a maestros mediadores de la televisión de los niños. *Revista de la escuela y el maestro*, IV(20).
- PISCITELI, A. (1998). *Post/televisión. Ecología de los medios en la era del Internet*. Paidós.
- Rodríguez Canfranc, P., Villar García, J. P., Tarín Quirós, C., & Blázquez Soria, J. (2020). *Sociedad digital en España, 2019*.
- SÁBADA, C.S. (2010). El Perfil del Usuario de Internet en España. *Intervención Psicosocial*, 19(1), pp. 41-55.
- SCOLARI, C. (2016). Alfabetismo transmedia: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 193, 13-23.
- SOARES, ISMAR DE OLIVEIRA. (2012). Entrevista com Ismar de Oliveira Soares: A Educomunicação. *Novos Olhares : Revista de Estudos Sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos*, 12, 35. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-7714.no.2003.51389>
- SANMARTÍN, Anna, BALLESTEROS GUERRA, Juan Carlos, CALDERÓN-GÓMEZ, Daniel, & KURIC, Stribor. (2020). *De puertas adentro y pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4054836>
- VALDERRAMA C. (2007). *Ciudadanía y comunicación: saberes opiniones y haceres escolares*. Siglo del hombre editores. <https://doi.org/10.4000/books.sdh.377>
- WILSON, C., GRIZZLE, A., TUAZON, R., AKYEMPONG, K., & CHEUNG, C. K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional [recurso electrónico]: Curriculum para profesores*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.
- ZENODO. (2020). *Barómetro Jóvenes y Expectativa Tecnológica 2020*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3925642>

¿Sabemos de qué hablamos cuando hablamos de alfabetización mediática en el aula?

La alfabetización mediática como contenido transversal

La alfabetización mediática en los centros educativos se ha integrado durante los últimos años, y hasta la fecha en la que se ha llevado acabo el presente estudio, de forma transversal en las diferentes áreas o materias que se imparten en esta etapa escolar. Esta forma de introducir las competencias mediáticas en la escuela respondía a la normativa básica nacional sobre el currículum y los contenidos que se impartían en las distintas etapas educativas, en especial en Secundaria y Bachillerato. De esta manera, en todas las áreas de conocimiento se contemplaba, por ejemplo, el uso de medios de comunicación como fuentes de información o como recursos didácticos para contrastar y completar lo que ven en clase.

Desde 2022, con la publicación de Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, la AMI se incluye de manera transversal como parte de la Competencia Digital, recogida en el punto 1 del artículo 11, y también está contemplada como parte de los saberes básicos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, recogidos en el artículo 12.

Las competencias relacionadas con el uso y comprensión de las tecnologías de la información y la comunicación se articulan en los centros educativos como elementos transversales del propio currículum. Lo que da autonomía a los propios centros para incluir o articular asignaturas optativas más específicas.

«La transversalidad, como planteamiento de renovación pedagógica, participa de una acción de formación donde la escuela atiende todas las facetas de la personalidad del alumno consiguiendo, de esta manera, una formación integral que le facilite a este todas las claves con las que construir su propio proyecto personal en relación con el contexto que le rodea». (Martínez-Fresnada, 2006, p. 144)

Partiendo de la anterior definición, incluir la alfabetización mediática de una manera transversal es algo lógico puesto que los medios de comunicación de masas impregnan todas las áreas de conocimiento. Los defensores de la transversalidad sostienen que la educación mediática debe estar integrada en todas las materias del currículum, garantizando «un derecho fundamental» de todos los estudiantes (Buckingham, 2005).

Sin embargo, el día a día en el aula pone de manifiesto que, para garantizar que esta transversalidad tenga éxito, la implicación de la organización debe ser total, así como el compromiso del profesorado a la hora de articular e incluir estas competencias en las programaciones didácticas de todas las materias. «La transversalidad es una cuestión compleja y una apuesta a largo plazo que requiere, entre otras cosas, de sólidas pro-

puestas curriculares, de una formación docente de calidad y de mucha coordinación y trabajo en grupo entre docentes» (Operti, p.39).

Para los docentes entrevistados esta premisa es más bien una utopía puesto que, según señalan, en la mayor parte de las asignaturas que se imparten en los centros no se trabaja la alfabetización mediática o no, al menos, desde el punto de vista que nosotros contemplamos y que va más allá del uso formal de las tecnologías de la información.

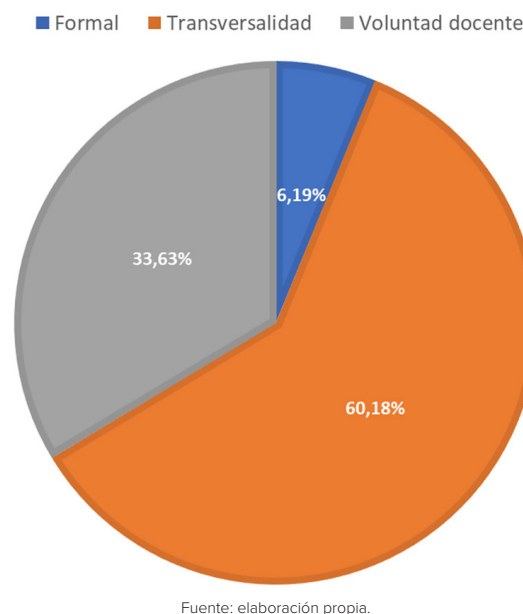
El Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del Proyecto Mediascopio⁵ recoge que la educación mediática en las aulas ha tenido diferentes enfoques (González Briones & Bernabéu Morón, 2011, p. 24):

- 1- Uso de los medios como meros recursos didácticos.
- 2- Uso de los medios como fuente de información actualizada.
- 3- Uso, lúdico y creativo, de los medios, con el fin de que el alumnado adquiriera diferentes códigos y puedan expresarse en ellos.
- 4- Uso crítico en el que los medios se articulen como herramientas para reflexionar sobre la sociedad y el contexto que nos rodea, analizando tanto mensajes ocultos como manifiestos.
- 5- Uso exhaustivo en el que la lectura y el análisis del contenido mediático sirva al estudiante para comprender fenómenos políticos, sociales, científicos y culturales que se dan en la sociedad.

La transversalidad que se está aplicando quizá garantice los tres primeros usos, pero en cuanto a los dos últimos, que enfatizan competencias para que los estudiantes se conviertan en ciudadanas y ciudadanos críticos y que participen de un modo activo en el mundo actual, resulta insuficiente a la luz de lo que indican los profesores de los 77 institutos que han participado en el trabajo. Por ello, es fundamental conocer de primera mano cuáles son las percepciones que tienen los docentes que están trabajando a diario en las aulas ya que siguiendo a Operti «una discusión sobre los medios que carezca de referencias, contenidos educativos y curriculares puede ser un ejercicio cargado de nobles aspiraciones, pero sin el necesario anclaje que requiere el sistema educativo para transformarse efectivamente en un factor de cambios mentales y sociales» (2009, p. 32).

El 60,18% de los docentes de secundaria consideran que la alfabetización mediática se imparte en las aulas como contenido transversal y el 33,63% cree que depende única y exclusivamente de la voluntad del profesorado. Tan solo, un 6,19% de los docentes entrevistados cree que la alfabetización mediática se imparte de manera «formal», obedeciendo a un contenido oficial de los programas académicos. Estos datos reflejan que el profesorado es consciente de las deficiencias que supone la no integración de estos contenidos en los programas oficiales y su adaptación a los nuevos tiempos (gráfico 1).

Gráfico 1. Percepción de la Alfabetización Mediática como contenido transversal.



⁵ El proyecto se puede consultar en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/leer-periodicos-en-casa-guia-para-las-familias-proyecto-mediascopio-prensa-la-lectura-de-la-prensa-escrita-en-el-aula/medios-de-comunicacion-social-prensa/14858>

De hecho, en la impartición de estos contenidos de manera «no formal» se enfatizó cómo esta transversalidad depende de la voluntad docente, ya que un 19,48% del profesorado entrevistado relaciona de forma explícita la interrelación entre estos dos aspectos en sus testimonios:

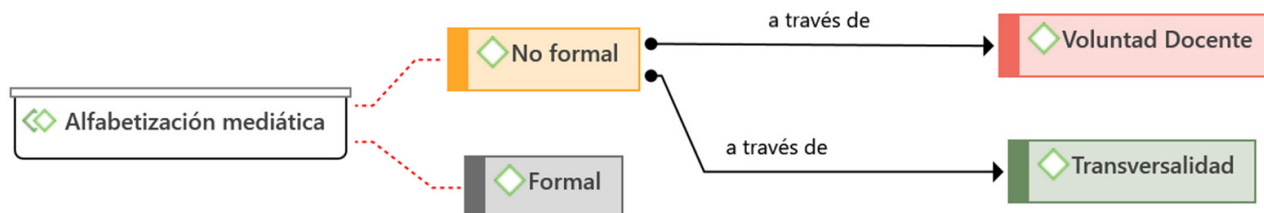
«En nuestro centro se trabaja como contenido transversal que trabaja cada profesor sin que existan unas directrices específicas. No existen asignaturas que aborden la alfabetización mediática de forma específica. Se trabaja como un contenido transversal en cada asignatura y responde a la voluntad de cada profesor».
(Coordinador, IES 2 Andalucía)

«Se está integrando como cada profesor puede y quiere. En principio, es un tema transversal que afecta a todas las asignaturas y que debería ser tratado en todas las programaciones didácticas y que, en principio, se trata, pero en la práctica hay muchos profesores que no lo hacen».
(Jefe de Estudios, IES 1 La Rioja)

«No se da de un modo sistemático. No es que existan irregularidades, sino que no es sistematizado (...) Existen muchas asignaturas desde las que se afronta la información de los medios. Lo que no existe es un modo sistemático en el que respondamos a ello. Entonces va a depender mucho del currículum de cada asignatura, de cómo se enfoque la asignatura y también de la metodología de trabajo del profesorado y/o del centro».
(Director, IES 1 Navarra)

«Es cierto que todas las programaciones tienen una parte procedimental y una parte actitudinal, pero esta parte actitudinal, como no es evaluable y no tiene una relación directa con lo que como docentes hemos estado haciendo toda la vida, pues se deja un poco más a la libre y a la poca concreción».
(Director, IES 2 Baleares)

Gráfico 2. Diagrama de flujo de la alfabetización mediática en el aula.



Fuente: elaboración propia.

La separación entre los enfoques centrados por un lado en la alfabetización digital y, por el otro, en la parte crítica de la alfabetización mediática marca también la opinión del profesorado. En algunos casos se menciona cómo esta transversalidad se puede dar en algunas asignaturas en las que hay contenido que puede asociarse, por ejemplo, a los formatos de los medios de comunicación o la convergencia tecnológica. Sin embargo, en el contexto actual, una de las formas de ir más allá dentro de las múltiples alfabetizaciones en medios que existen es a través de proyectos específicos que cada centro educativo pone en marcha por iniciativa propia y el plan de acción tutorial que se ha convertido en un espacio apropiado para trabajar esta temática. Cabe mencionar que en los últimos años es en estos espacios tutoriales donde los centros educativos han incorporado seminarios, talleres o conferencias muy ligadas al «uso responsable de las tecnologías» o a los peligros de las redes sociales en la juventud.

«Por lo general es transversal. Después se puede hacer más uso de medios informáticos en algunas áreas, tipo Tecnología o Informática en los ciclos formativos de la rama de Informática, Administración y dirección de empresas y Comercio. Por el lado de la crítica, pues, ya depende un poco más de cómo el profesor organice sus clases. Tenemos áreas o asignaturas que invitan más a estos planteamientos y otras que no invitan, pero como decía en el currículum transversal, pues a lo largo de un año, lógicamente, surgen oportunidades».
(Orientador, IES 4 Castilla-La Mancha)

«La verdad es que es algo que se toca transversalmente en las materias. Entonces, cada profesor —evidentemente, en su materia—, dependiendo del tema que toque y demás, pues entra un poco eso: la cuestión de las redes sociales y también un poco lo que son otros medios como la televisión, porque de la radio y la prensa, los alumnos de la educación secundaria obligatoria ven poquito. Lo que es las cuestiones de radio y prensa lo trabajan, sobre todo, en Lengua. Ahí se trabaja eso y después, ya te digo, por ejemplo, yo que soy de Tecnología, pues, hablo mucho de la

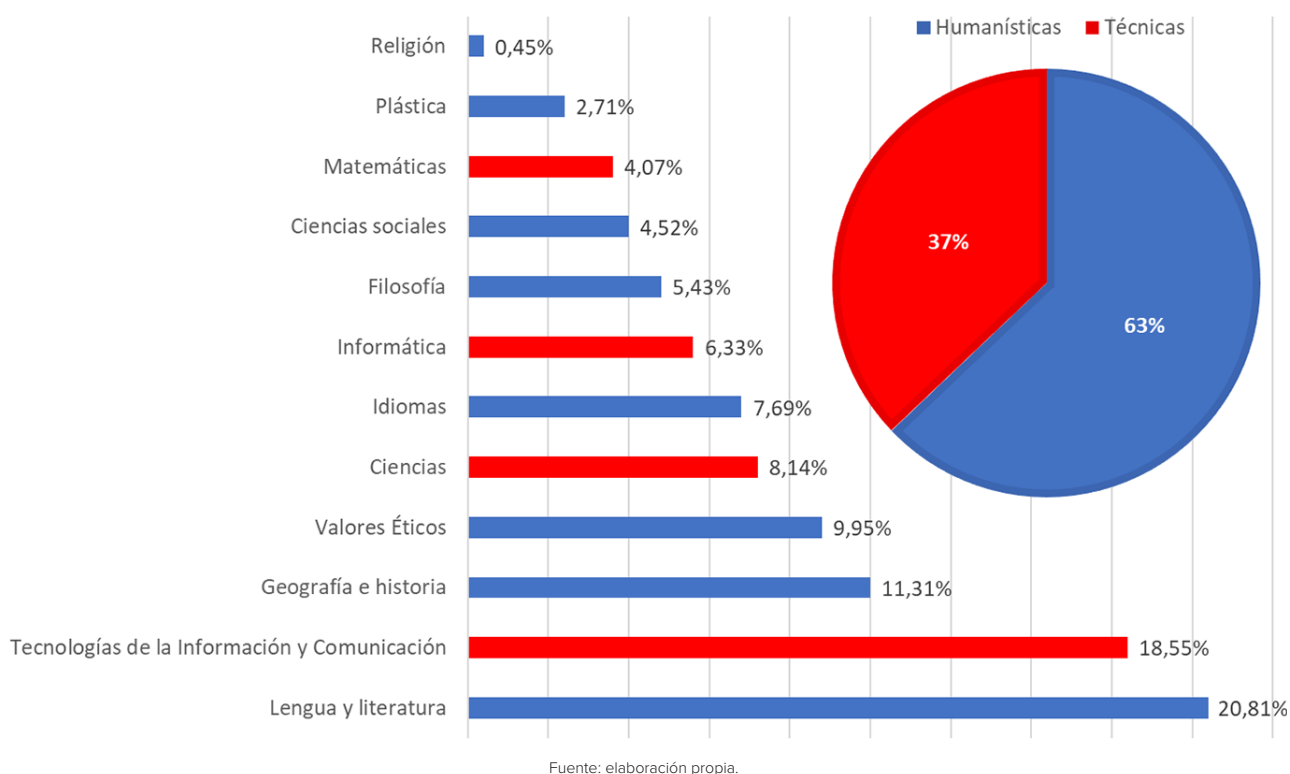
importancia de las redes sociales, de cómo tienen que usarse y un mal uso de ellas. Son toques transversales que se ven también en las horas de tutorías».
(Directora, IES 2 Ceuta)

«Es un poco trasversal, porque intentamos que los proyectos calen en el resto de las asignaturas. Aquí tenemos un proyecto lingüístico y un plan lector, que lo capitanea el Departamento de las lenguas, siempre con la colaboración de todos los otros departamentos y de todas las otras materias. Tiene que estar presente, ese plan lector, en todas las materias».
(Directora, IES 4 País Vasco)

Cómo se incorporan los contenidos de alfabetización mediática en las asignaturas de la ESO

Debido a la interrelación entre la transversalidad y la voluntad docente en la incorporación de contenidos de alfabetización mediática en el aula, todas las materias son susceptibles de incorporar estos contenidos. En el contexto actual de la ESO, este abanico de asignaturas asciende a 12 (Gráfico 3), entre las cuales hay dos que sobresalen sobre todas las demás: 1) Lengua y literatura; 2) Tecnología de la Comunicación e información.

Gráfico 3. Asignaturas que incorporan contenidos de alfabetización mediática en la ESO.⁶



Que más de un tercio de las asignaturas que suelen incorporar contenidos de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), un 39,36%, se dividan entre un 20,81% en Lengua y literatura, por un lado, y el 18,55% en Tecnología de la Información y Comunicación por otro, pone de manifiesto que la AMI más allá de ser tratada de forma transversal y equitativa en todas las materias, termina reduciéndose a un enfoque más digital introduciéndolo en materias tecnológicas o con un sentido más humanista y crítico desde materias de letras. Es decir, la competencia recibe un tratamiento más estanco y no tan holístico como se demanda de la transversalidad.

La relación entre la asignatura de Lengua castellana y literatura es la parte más crítica de la AMI tiene que ver con el hecho de que se trabaja la comprensión oral y escrita, junto con los contenidos teóricos relacionados con los tipos de medios de comunicación y las diferencias entre textos informativos y de opinión.

⁶ Debido a que existen asignaturas muy similares cuyos nombres varían según la comunidad o ciudad autónoma en donde se imparten, se han incorporado materias como Ciudadanía y Ética dentro de Valores Éticos. Del mismo modo, todos los idiomas cooficiales del Estado español, junto con los idiomas extranjeros y las lenguas muertas como latín y griego, están dentro de Idiomas.

En este sentido, se ha destacado cómo en «Lengua castellana y literatura, desde primero de la ESO a segundo de Bachillerato se trabaja muchísimo» (Directora, IES 2 Extremadura) este tipo de contenidos, con medios de comunicación de masas tradicionales como radio, televisión y prensa escrita «que no se trabaja tanto en las tecnológicas» (Directora, IES 3 Madrid).

Sin embargo, esta relación curricular tiene su talón de Aquiles cuando hablamos de la madurez del adolescente para aplicar lo estudiado en la escuela fuera del aula, en su día a día. En la práctica, diferenciar opinión e información es algo que al estudiante le cuesta a pesar de haber visto a nivel teórico los diferentes géneros periodísticos. Una limitación que seguramente podría mejorarse introduciendo en el aula muchos más ejemplos de piezas periodísticas que se difunden a diario en los distintos medios de comunicación.

En esta materia, más proclive a la impartición de contenidos que trabajen el pensamiento crítico, se observa cómo por la naturaleza de la propia asignatura los contenidos que se abordan en clase proceden mayoritariamente de un formato escrito, de medios más tradicionales, donde la comprensión lectora y, por ende, la madurez del alumnado es clave para que estos textos puedan trabajarse con éxito. Sin embargo, suelen quedar fuera los formatos más transmedia (redes sociales, docuwebs o pódcast) que son lo que consumen preferentemente el público adolescente:

«En el Departamento de Lengua tenemos dentro del currículo cómo trabajar con los medios de comunicación social, entonces hay un acercamiento desde la propia asignatura para enseñarles qué son los medios de comunicación de masas y en qué consisten, qué tipos hay, si es entretenimiento, si es información, la objetividad, la subjetividad, en fin».
(Jefa de Estudios, IES 3 Extremadura)

«En la materia Lengua española y literatura podemos ver, por un lado, contenido del currículum relacionado con todo lo que estamos diciendo con los medios de comunicación en la prensa digital. El tema de la comprensión de textos, comprensión oral, etcétera».
(Directora, IES 1 Melilla)

«Es posible que lo trabajen antes, pero de forma teórica, pues, saber lo que es un texto de opinión, un texto informativo, pero el tener la madurez para saber distinguirlo y analizarlo, yo creo que eso lo hacen a partir de cuarto de la ESO».
(Jefa de Estudios, IES 1 Cantabria)

A pesar de lo analizado en Lengua castellana y literatura, hay que destacar que más allá de la posible vinculación curricular, la relación entre la rama crítica de los contenidos de la AMI con asignaturas humanísticas se da por la realización de trabajos críticos en sí, tanto de forma textual (comentarios de textos) como oral (oratoria y argumentación), en donde, nuevamente, la voluntad docente es fundamental. Una realidad de la que no escapan las asignaturas técnicas, ya que más allá de asignaturas que curricularmente incorporan contenidos de alfabetización digital como Informática y TIC, algunas otras también incorporan las competencias digitales asociadas a esta, tales como Física, Química, Biología y Matemáticas.

Del mismo modo, existen claros casos en los que, en este tipo de materias, al igual que en las asignaturas humanísticas, también se trabajan competencias relacionadas con el pensamiento crítico respecto a los medios de comunicación. En un caso, el de Canarias, indicaron en la entrevista cómo a pesar de que en su centro Valores Éticos y Lengua y literatura son las materias en donde más se imparten contenidos críticos relacionados con la AMI, en otras asignaturas, en donde el docente tiene un carácter innovador, se ve cómo pueden usarse noticias de los medios de comunicación para impartir contenidos de Biología o en Geografía e Historia para desmentir bulos de inmigración (Profesora, IES 4 Canarias). Otro caso en La Rioja señaló cómo en asignaturas en donde se habla del tipo de organización económica que tiene nuestro país se pueden tratar estos contenidos al relacionarlos con el entorno que nos rodea y qué consecuencias sociales y culturales pueden tener a nivel local, nacional y mundial fenómenos como los bulos relacionados con la COVID (Director, IES 2 La Rioja), por tan solo mencionar algún ejemplo.

El papel del docente en la alfabetización mediática

Tal y como se viene señalando anteriormente, en lo que coinciden los diferentes profesores que han participado en el estudio es que la motivación y la voluntad del docente a la hora de trabajar esta competencia es elemental. En el transcurso de las entrevistas muchos docentes se han dado cuenta de que la alfabetización mediática es un tema que despierta interés entre sus estudiantes, es un tema que les motiva y, de alguna ma-

nera, sirve para reducir distancias entre docente y estudiante. Sin embargo, la mayor parte del profesorado se atiene únicamente al programa de sus asignaturas, lo cual dificulta un correcto aprovechamiento de la transversalidad con la que pueden presentarse estos contenidos.

Al respecto, un director destacó cómo algo tan simple como coger una misma noticia de tres periódicos distintos hace que se den cuenta del cambio en la percepción de este producto informativo: «Es un tema que les interesa, se ve cómo la percepción que tienen de la noticia cambia según el medio. Les gusta, pero al final, pues, los profesores somos muy dóciles y vamos a darles el programa y en las sesiones, pues hay que dar el programa» (Director, IES 2 La Rioja).

Una forma de sortear esta problemática y aprovechar la motivación mediática de los estudiantes de la ESO para impartir contenidos relacionados con la AMI es a través de proyectos propios del centro. El director de uno de los institutos de Extremadura contó cómo a partir de un proyecto que surge de la biblioteca, en el que se conecta la literatura con el cine, le sirvió para desarrollar competencias digitales y de pensamiento crítico relacionadas con la AMI utilizando los teléfonos móviles y códigos QR que se encontraban por todo el centro para que los estudiantes, desde cualquier lugar, pudieran escanearlos con los dispositivos móviles y acceder al contenido:

«Estamos utilizando un sistema de pequeñas grabaciones de vídeo que luego se colocarán asociadas a códigos QR... usan las TIC y los móviles -que les permiten grabar, editar y conectarse- para hacer una reflexión crítica. Es un lenguaje que les gusta, les agrada y les llama, les resulta motivador».
(Director, IES 1 Extremadura)

Sin embargo, aunque los proyectos potencian la incorporación de estos contenidos de forma transversal, faltan incentivos incluso para el profesorado con suficiente voluntad para llevarlos a cabo. Un ejemplo es el de un instituto de La Rioja, donde existe un proyecto regional llamado Avanz@TIC, el cual intenta potenciar la innovación en los centros educativos desde el ámbito de las TIC que sirva de motor para impulsar el cambio metodológico en el desarrollo de la competencia digital docente y del alumnado (Larioja.org, 2022)⁷. En palabras del director riojano, encargarse de este proyecto en un centro supone un enorme trabajo para la persona que se ocupa de la coordinación del programa, lo cual «no está suficientemente retribuido, reconocido ni valorado por parte de la Consejería... es a costa de que el profesor o profesora que se encargue meta un montón de horas y acabe el curso desanimado para continuar el curso que viene» (Director, IES 4 La Rioja).

A pesar de esta aparente falta de incentivos, en aquellos centros con proyectos propios o regionales, se trabajaba más con contenidos relacionados con la AMI. Por ejemplo, en Extremadura se habla de la docencia compartida -que no codocencia- y las semanas de proyectos, en donde se propicia la alfabetización digital y mediática. En Navarra hay un proyecto que implica la elaboración de una revista del centro creada por los propios alumnos y revisada por los profesores del Departamento de Lengua; mientras que en Galicia existe el reto Parlamento Xove, en el cual los estudiantes de distintos niveles educativos participan en la investigación, debate y difusión de un tema a través de los medios.

En ocasiones estos proyectos pasan a convertirse en asignaturas propias del centro, pasando entonces de la impartición de contenidos AMI desde la transversalidad a impartición de estos mismos contenidos de manera formal en el plan de estudios. Este ha sido el caso de una asignatura denominada Obradoiro de Comunicación Audiovisual en Galicia, en donde se trabaja constantemente con medios: «también es de nueva creación en nuestro centro y aquí tenemos un taller de radio y un taller de de blogs» (Director, IES 2 Galicia).

Cada proyecto tiene un enfoque que puede reforzar más las competencias AMI a través de formatos textuales o audiovisuales, lo cual a su vez puede estar relacionado con el acento en el pensamiento crítico o las competencias digitales, algo que también se ha visto en la impartición de contenidos de forma transversal en las asignaturas (dependiendo de si son humanísticas o más técnicas). En Cataluña existe un caso a tener en cuenta en donde se ha creado un grupo de hasta 8 profesores de diferentes departamentos (Sociales, Inglés, Castellano y Tecnología) para ayudar a impartir contenidos AMI en las aulas. En este sentido, la voluntad de varios docentes organizados ha logrado que desde el centro se impulsen iniciativas que ayuden a sopesar la falta de impartición de contenidos AMI de manera formal en las aulas, creando una red interna.

⁷ Este nació para potenciar la competencia digital, principalmente, en el alumnado de entre 5º y 6º de primaria y, aunque se ha ampliado a 1º y 2º de la ESO, ya no se da en exclusiva en estos cursos.

«Soy la Coordinadora del Plan de Innovación del Centro y en el plan de innovación del curso anterior quería que el alumnado de tercero de la ESO realizara un proyecto de investigación. Parte de esa formación se daba en el taller de alfabetización informacional, que partió precisamente de una formación que tuve sobre el tema, con una documentación excelente de una especialista que conocí y que forma parte de la red de bibliotecarios -que difunden precisamente estos conceptos y dan formación en los centros-. Se hizo un material para que cuando el alumnado consultara las fuentes, lo hiciera aplicando estas técnicas [...] sí que se empezó a abordar con estos talleres presenciales y se ha incluido un taller virtual en el que hemos hecho una parte muy pequeña de este tema».

(Jefa de Estudios, IES 3 Aragón)

La realidad que se encuentra en los centros de secundaria es que el profesorado dispone de poco tiempo para embarcarse en proyectos que, de alguna manera, superan las exigencias temporales de las asignaturas regladas. «La fragmentación y la falta de tiempo del profesorado para trabajar de forma conjunta fomentan el aislamiento y limitan la posibilidad de poner en marcha innovaciones educativas mínimamente ambiciosas» (Mominó et al., 2008, p. 229), unido a la falta de incentivos mencionada anteriormente, la muestra de centros que se animan a ellos como se ha visto en las entrevistas es poco significativa.

La alfabetización mediática más allá de las habilidades tecnológicas

La confusión terminológica cuando se habla de alfabetización mediática es inherente a todas las aproximaciones conceptuales que se han hecho a nivel académico en los últimos años. Por tanto, si en el campo más teórico y universitario a veces los conceptos no están claros, o bien delimitados, en el terreno del profesorado de secundaria se antoja más complejo. De hecho, antes de comenzar las entrevistas una de las hipótesis de partida del presente trabajo es que los docentes no tendrían clara la diferencia entre «alfabetización mediática y digital» ya que algunos autores consideran que la dicotomía educar «con» medios / educar «sobre» medios se ha mantenido en las instituciones educativas con predominio de la primera (Gutiérrez & Tyner, 2018), sin embargo incorporar tecnologías en las aulas no supone integrar la educación en medios dentro de las materias:

«El peligro de que la educación mediática quede reducida a un papel instrumental, y de que la enseñanza sobre medios se confunda con la enseñanza a través de los medios; y este peligro es cada vez mayor a medida que los educadores mediáticos empiecen a responder a los retos de las nuevas tecnologías».

(Buckingham, 2005, p. 152)

La integración curricular de los medios como objeto de estudio y análisis crítico da lugar, sobre todo en el mundo anglosajón, a una nueva asignatura: *media studies*. En ella se abordan contenidos de los medios de masas, los procesos de producción y su influencia en la sociedad, y se hace desde el campo de las ciencias sociales y las humanidades. Ahora más que nunca es necesario aclarar este enfoque ya que, con la llegada de la digitalización, hay dos riesgos que pueden desvirtuar el concepto de alfabetización mediática e informacional:

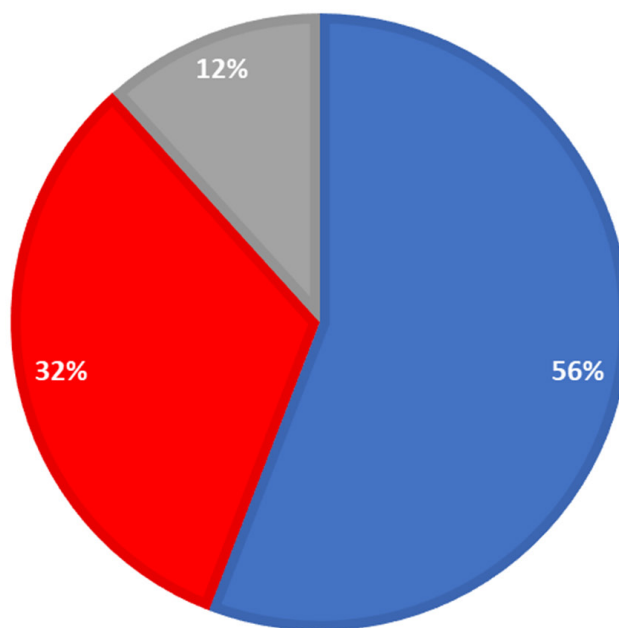
- Reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital.
 - Reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, y olvidar las actitudes y los valores.
- (Gutiérrez & Tyner, 2018, p. 64)

Mientras que la tecnología educativa se ha incluido, al menos teóricamente, en los planes de formación del profesorado, el estudio de los medios y la educación para los medios ha venido luchando sin demasiado éxito por hacerse un hueco en el plan de estudios de la enseñanza obligatoria en distintos países. (2012, Gutierrez-Martín & Tyner, p. 33)

Aunque el 56% de los docentes entrevistados saben que el concepto *alfabetización mediática* implica competencias de pensamiento crítico más allá de las competencias digitales, casi un tercio del profesorado (32%) confunde la AMI con la alfabetización digital, mientras que un 12% no saben contestar la pregunta «¿Qué entiende por alfabetización mediática?» (Gráfico 4).

Gráfico 4. Conceptualización de la alfabetización mediática en el profesorado.

■ Alfabetización mediática ■ Alfabetización digital ■ No sabe / No contesta



Fuente: elaboración propia.

El hecho de que la AMI y la alfabetización digital parezcan estar siempre interrelacionadas puede deberse a las transformaciones digitales de los últimos años, así como la adaptación a los cambios durante la pandemia de la COVID-19. Una realidad que lleva a los actores implicados a utilizar esta metonimia tan común en el ámbito educativo y que terminan «reduciendo» lo mediático únicamente a lo digital:

«Se refiere a algún aprendizaje básico de lo que son los nuevos medios de comunicación, sean redes sociales o medios de comunicación asociados a la revolución digital. Me imagino que va por ahí, aunque confieso que es una expresión que no había escuchado nunca».
(Director, IES I Extremadura)

«Ofrecer y educar en el uso de las herramientas tecnológicas TIC».
(Jefa de Estudios, IES I Cantabria)

Sin embargo, una amplia parte de la muestra va más allá de la dimensión instrumental del concepto y señala otro tipo de habilidades y actitudes más encaminadas a un uso consciente y crítico del contenido que se aloja en los medios de comunicación:

«Yo, por alfabetización mediática, que quizá sea erróneo, entiendo el correcto manejo no solamente de los medios, sino también de la información que pueden encontrar los alumnos en la red o que reciben a través de los medios, ya sean de comunicación tradicionales o tecnológicos».
(Jefe de Estudios, IES I La Rioja)

«Nos encontramos en una sociedad en la que los medios de comunicación tienen una presencia tremenda cada vez más y entonces, alfabetización mediática, yo entiendo que es que el alumnado sea capaz de comprender los mensajes que recibimos en prensa, en televisión, en radio, en medios escritos, que casi siempre son online, y sean capaces de entenderlos en su contexto».
(Director, IES I Navarra)

«Yo creo que, específicamente, estaría dentro de la competencia digital, y de la competencia lingüística, todo lo que tiene que ver con la comprensión lectora, auditiva, etcétera».
(Directora, IES I Melilla)

A pesar del momento actual que atravesamos, a nivel informativo y tecnológico, sorprende que, aunque no muy significativo, a un 16% de los docentes el concepto de *alfabetización mediática* no les sugiera nada. Aunque solo sea porque a nivel competencial, y sobre el papel, este concepto aparece mencionado en el currículo oficial de la Educación Secundaria Obligatoria:

«Esas dos palabras no me dicen mucho porque realmente no sé exactamente a lo que se refiere. En el aula, pues, imagino que podría ser igual lo que trabajamos en los institutos, pues algo referido con el plan de... el plan de lectura, o sea, algo como eso. Igual podría significar algo... No sé exactamente a qué te refieres con eso».

(Jefa de Estudios, IES I Canarias)

«Pues no sabría responderte. Es un concepto totalmente nuevo y bueno... o nuevo para mí, no sé, pues, exactamente qué responderte».

(Jefe de Estudios, IES I Murcia)

Tras analizar las respuestas de los profesores y profesoras entrevistadas, estaríamos en disposición de afirmar que para superar esa confusión conceptual e ir más allá de las habilidades tecnológicas se hace necesario introducir en los planes de formación del profesorado más contenido sobre la alfabetización mediática. Esta apuesta por la formación en AMI del docente tiene como finalidad que el profesorado alcance un nivel de competencia en esta área que le permita trabajar con el estudiante de forma efectiva en las clases.

Referencias bibliográficas

- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- GONZÁLEZ BRIONES, E., & BERNABÉU MORÓN, N. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- GUTIÉRREZ-MARTÍN, A., & TYNER, K. (2012). *Media education, media literacy and digital competence*. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- GUTIÉRREZ, A., & TYNER, K. (2018). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. En *La educación mediática en España: Artículos seleccionados*. Universitat.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, DE 29 DE DICIEMBRE, DE EDUCACIÓN (BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022).
- MOMINÓ, J. M., SIGALÉS I CONDE, C., MENESES, J., Universitat Oberta de Catalunya, & Internet Interdisciplinary Institute (IN3). (2008). *La Escuela en la sociedad red: Internet en la educación primaria y secundaria*. Ariel.
- MARTÍNEZ-FRESNADA, H. (2006). El protagonismo de los medios de comunicación en la formación del alumno. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26, 143-148.
- OPERTTI BERNA, R. (2009). Apuntes curriculares para la educación en medios: Un proceso en construcción. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 32, 31-40.
- LARIOJA.ORG. (2022). *Integración de las tabletas y paneles en el aula*. Avanz@TIC. <https://www.larioja.org/edu-innovacion-form/es/actividades-formacion-crie/proyectos-innovacion-educativa-pies/avanz-tic>

¿Cómo usan y consumen los medios nuestros adolescentes?⁸

Hábitos lectores de los estudiantes de secundaria

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), responsable de los informes PISA, la competencia lectora es «la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad»⁹

La comprensión lectora se circunscribe a la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) recogida en la Ley Orgánica 3/2020 y supone «interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa» (p.26-27).

En ambas acepciones la definición de competencia lectora va más allá de leer un texto y decodificarlo sin más. Esta competencia implica comprender, reflexionar e interpretar y, todo ello, desde una perspectiva crítica que traspasa una lectura superficial. Se trata de una puerta de acceso indispensable para entender el mundo que nos rodea y participar de él. El concepto de alfabetización se ha ampliado a lo largo de la historia en la medida que lo han ido haciendo los diferentes soportes lingüísticos.

La irrupción de las tecnologías, los nuevos medios con sus propios códigos o formatos han obligado a ampliar el concepto de alfabetización y que éste no se circunscriba, únicamente, al campo de la lectoescritura. Sin embargo, resulta fundamental conocer cuáles son los hábitos de lectura de los estudiantes de Secundaria antes de seguir avanzando en sus destrezas mediáticas, puesto que las habilidades lectoras deben ser el centro de la acción educativa para alcanzar una madurez mediática que permita a los estudiantes leer y comprender los diferentes relatos mediáticos más allá del medio.

El mantra de que a los adolescentes no les gusta leer está muy extendido en la sociedad, sin embargo, el 56,75% de los estudiantes de secundaria encuestados señala que le gusta leer frente al 43,25% que confiesa

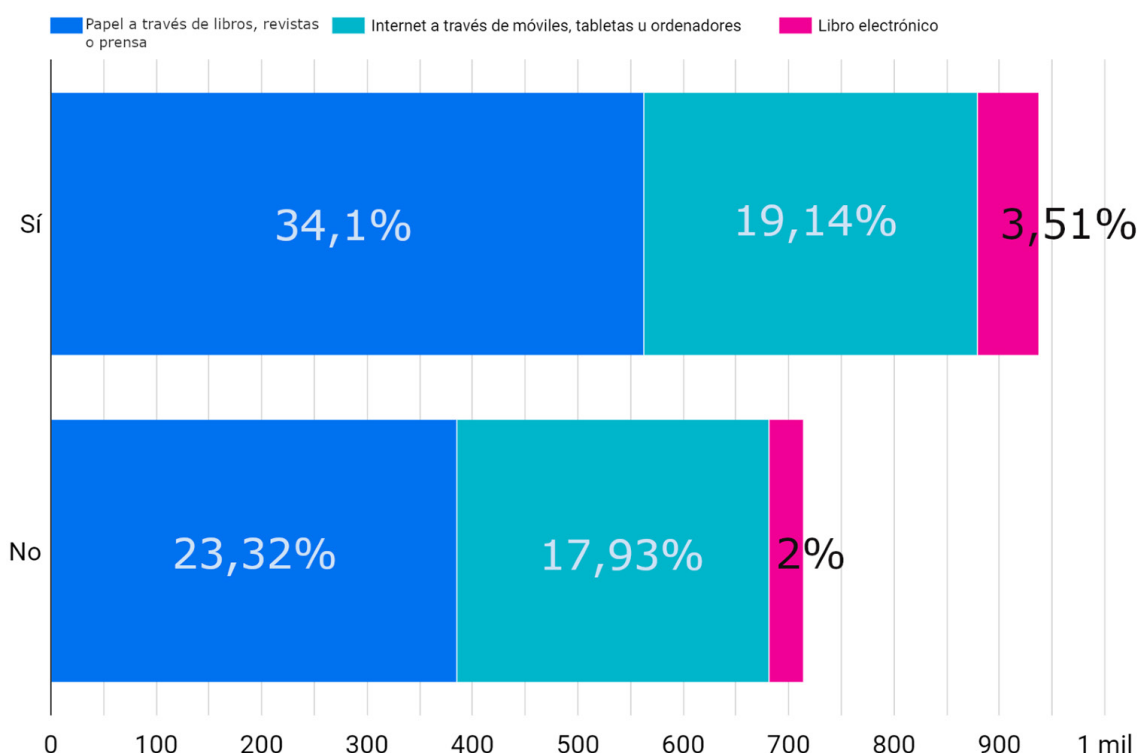
⁸ Parte del contenido del presente bloque ha sido publicado en la revista científica Comunicar, 73, 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08> y como capítulo (páginas 51-68) del libro Menores y medios sociales: Miradas desde la educación, la creación y el consumo mediático de la editorial FRAGUA.

⁹ La definición se puede localizar en el documento publicado por la OCDE: El programa Pisa ¿Qué es y para qué sirve? en <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

que no le gusta leer. Se trata de un dato que invita al optimismo teniendo en cuenta el contexto digital en el que viven hoy día los adolescentes, este dato debería «leerse» como un trampolín para que desde el aula en estas etapas educativas se fomente, por encima de todo, el gusto por la lectura.

El 34,1% (n=563) de los estudiantes que señalan su gusto por la lectura prefieren el formato papel, por detrás Internet o el formato digital en un 19,14% (n=316) y, de manera menos significativa, el libro electrónico en un 3,51% (n=58). Por otro lado, los estudiantes que declaran que no les gusta leer también señalan el papel como primera opción en un 23,32% (n=385), aunque en menor medida que el grupo de estudiantes anteriores. Por detrás figura Internet, 17,93% (n=296) y, por último, un 2% (n=33) elige el libro electrónico (gráfico 5).

Gráfico 5. Formatos de lectura preferidos por los estudiantes.



Estos resultados indican que el papel sigue siendo uno de los formatos preferidos por los propios adolescentes, sobre todo para aquellos que declaran su gusto por la lectura. Una realidad que está en la línea del último informe presentado por la Federación de Gremios de Editores de España (2020); tras el confinamiento, ha crecido el número de lectores frecuentes de libros durante el tiempo libre, que ha alcanzado alcanzando el 79,8% en la franja de edad de 10 a 14 años y el 50,3% en el intervalo de 15 a 18 años. Por su parte, Internet es el segundo formato elegido por los estudiantes de secundaria, mientras que con respecto al libro electrónico no parece estar incorporado en los hábitos de lectura de los estudiantes, al menos por ahora.

En cuanto al tiempo que los estudiantes de secundaria dedican a la lectura, un 40,2% de los de los encuestados señalan que leen de forma ocasional y que, «de vez en cuando», leen textos que no son necesariamente académicos. Un 33,3% de los estudiantes reconoce abiertamente que únicamente lee lo que le mandan en el instituto, es decir, por obligación, y un 17,1% señala que casi no lee. Frente a estas cifras, hay un 9,4% de los estudiantes que confiesa su gusto por la lectura y que lee con mucha frecuencia (gráfico 6).

Tras observar que una mayoría de los estudiantes lee de forma habitual, ya sean textos académicos o de otra naturaleza, quisimos conocer su facilidad para comprender lo que leen (gráfico 7). En este sentido, casi un 85% señala que sí entienden lo que leen, el 46,2% indica que solo tiene que leer el texto una vez y un 39,2% de la muestra estudiantil indica que a veces les cuesta leer porque no entienden todo el vocabulario. De forma menos significativa, el 14,6% considera que no entiende correctamente los textos que leen y precisan que si el texto es largo se distraen con facilidad (8,9%), que necesitan leer un par de veces (4,3%) o que necesitan a alguien que se lo explique (1,4%).

Gráfico 6. Frecuencia y hábitos de lectura entre los estudiantes de secundaria.

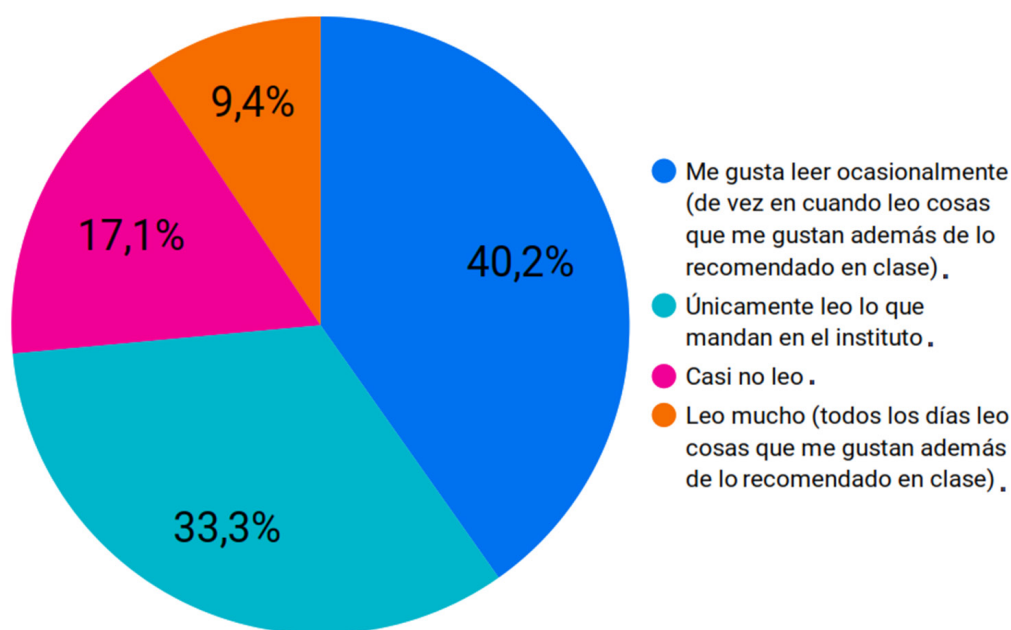
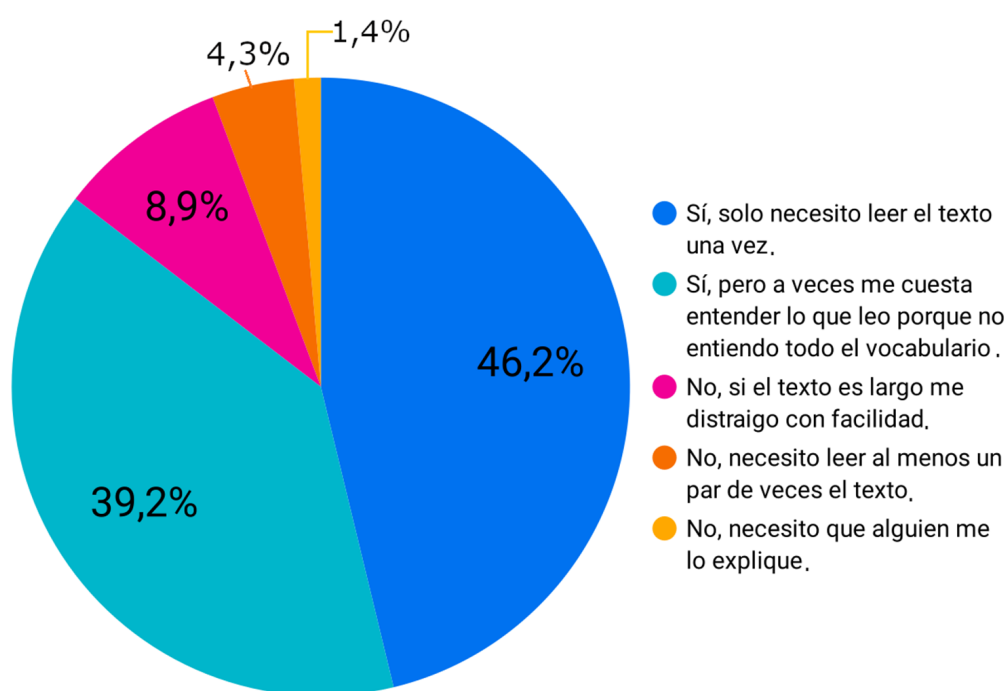


Gráfico 7. Nivel de comprensión de los textos que leen en papel.



Teniendo en cuenta que Internet es el lugar donde más tiempo pasan los jóvenes, una de las preguntas era, necesariamente, conocer si comprenden correctamente los textos que leían en la web. Aunque casi el 88% de los que respondieron señaló que sí entendía correctamente lo que leía en Internet, la mitad de ellos, un 44%, (n=727) dijo que solo necesitaba leer una vez el texto para comprenderlo y el otro 43,9% (n=725) matizó que, aunque lo entendía, a veces necesitaba consultar el significado algunas palabras. El 12% restante señaló que no entendía el texto y lo precisó de la siguiente forma: un 6,8% (n=113) confesó que si el texto era largo se distraía con facilidad, un 3,8% (n=62) que necesitó leerlo un par de veces y un 1,5% (n=24) que necesitó de alguien que se lo explicase (gráfico 8).

Gráfico 8. Nivel de comprensión lectora de los textos en Internet.

A la luz de estos resultados parece que, a priori, la naturaleza o el formato no determina una mayor o menor comprensión lectora. Se trata de resultados muy similares a la hora de comprender los textos tanto digitales como los más tradicionales; la realidad es que los formatos *offline* y *online* conviven y los estudiantes leen indistintamente en unos y en otros. La convergencia tecnológica de la que tanto se ha hablado en los medios ha llegado a las aulas. De hecho, muy posiblemente haya estudiantes que lean más que antes al tener acceso a formatos que les resulten más atractivos. Se trata de una fortaleza dentro del aula y de un recurso muy interesante para el profesorado, que puede usar los diferentes formatos para hacer de la lectura una actividad atractiva y medular en los programas académicos.

Las redes sociales, su principal fuente de información

Internet y las nuevas tecnologías han transformado notablemente los diferentes elementos que conforman el ciclo comunicativo o mediático (emisor, fuente, canal y receptor). Las redes sociales *online* son las nuevas ágoras digitales. La ciudadanía cada vez invierte más tiempo en consultar estas plataformas 2.0 para buscar, compartir información, conversar con sus iguales y entretenerse. La prueba de ello es que cada vez más gente tiene perfiles abiertos en más de una red social, aunque unas se utilicen más que otras.

En el caso de los estudiantes de secundaria encuestados, el 99,45% señala que utiliza una red social (red social primaria) y un 75,29% respondió también utilizar una segunda red social secundaria (red social secundaria). Tan sólo 9 estudiantes (0,55%) respondieron no utilizar ninguna red social en su día a día (tabla 2), mientras que en el otro extremo hubo encuestados que mencionaron hasta 14 redes sociales.

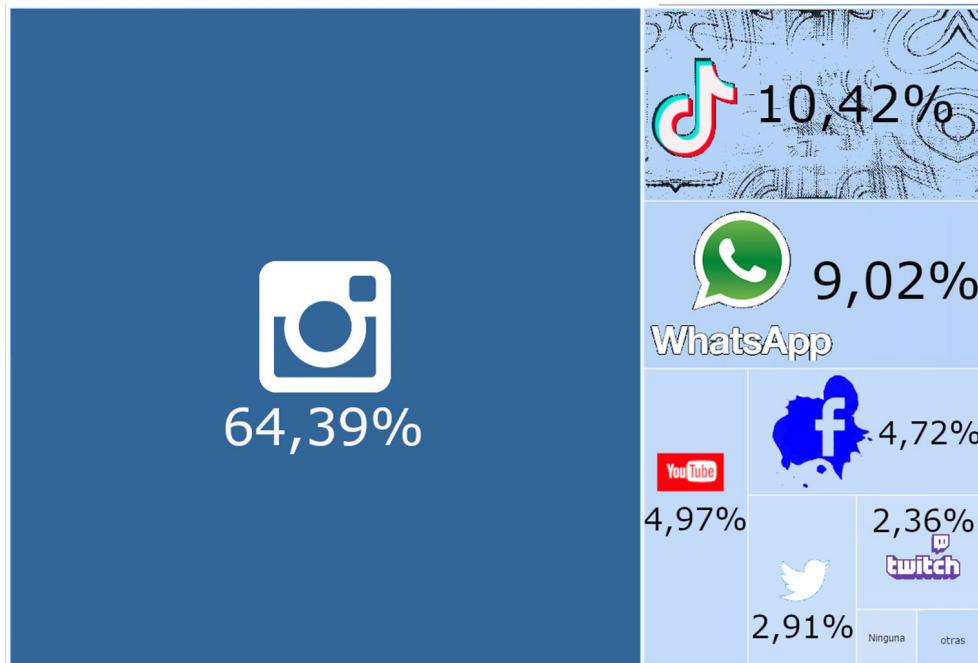
Tabla 2. Las principales redes sociales utilizadas por los estudiantes de secundaria.

RED SOCIAL 1	PORCENTAJE	RED SOCIAL 1	PORCENTAJE
Instagram	64,39%	Google+	0,12%
Tik Tok	10,42%	Tinder	0,06%
Whatsapp	9,02%	Pornhub	0,06%
Youtube	4,97%	Badoo	0,06%
Facebook	4,72%	Pinterest	0,06%
Twitter	2,91%	Discord	0,06%
Twitch	2,36%	Classroom	0,06%
Ninguna	0,55%	Spotify	0,06%
Wattpad	0,12%		

RED SOCIAL 2	PORCENTAJE	RED SOCIAL 2	PORCENTAJE
Tik Tok	33,37%	Google	0,06%
Whatsapp	16,54%	f3	0,06%
Twitter	9,81%	Pinterest	0,06%
Youtube	7,33%	Wechat	0,06%
Twitch	4,00%	Github	0,06%
Instagram	3,57%	Animefly	0,06%
Wattpad	0,12%	Sin mencionar	24,77%
Discord	0,12%		

De entre las redes sociales primarias, el 64,39 % de los estudiantes señaló Instagram como la plataforma que más consultan en su día a día, seguida por Tik Tok (10,42%), WhatsApp (9,02%), Youtube (4,97%), Facebook (4,72%), Twitter (2,91%) y Twitch (2,36%), entre otras (gráfico 9). Instagram y TikTok, redes sociales donde más ha crecido el número de usuarios en los últimos años (IAB, 2022), son ejemplo de la importancia del formato audiovisual entre los más jóvenes (gráfico 9).

Gráfico 9. Redes sociales primarias más utilizadas.



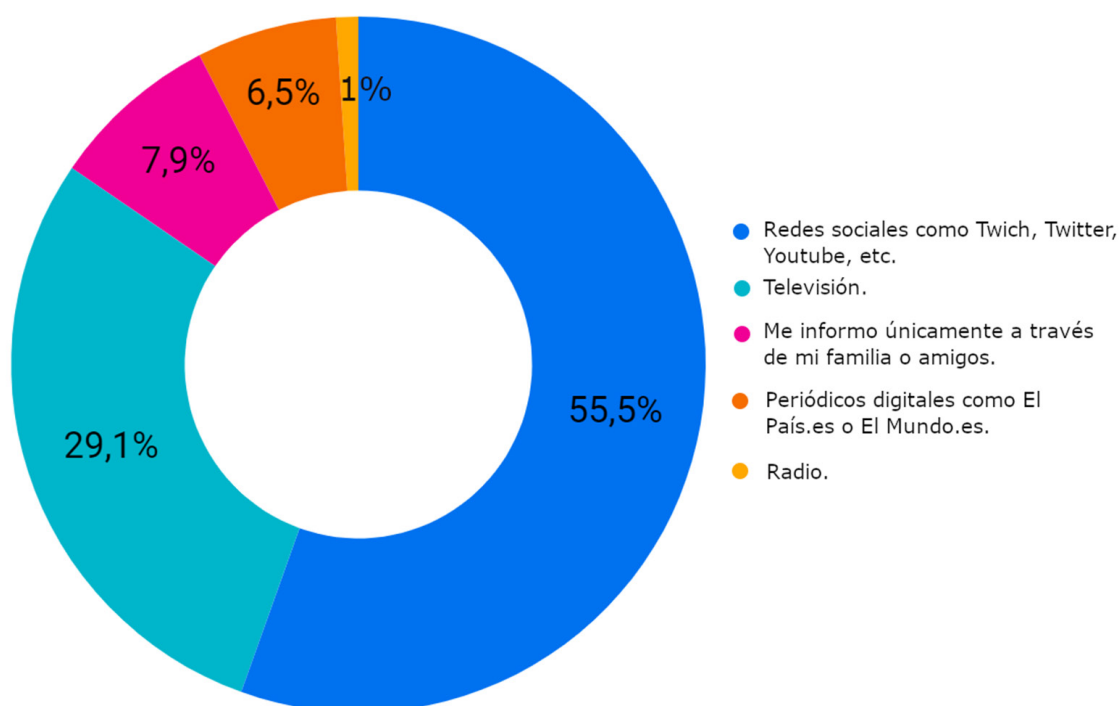
En el caso de las fuentes informativas cada vez es más evidente que la ciudadanía no solo accede a los medios de comunicación tradicionales o las fuentes institucionales para informarse de lo que ocurre en el mundo. Las plataformas sociales como Facebook, Twitter o Youtube han entrado en el terreno informativo, gracias, en gran medida, a la eclosión de los teléfonos inteligentes. La ubicuidad y la movilidad que permiten estos dispositivos hace que los usuarios acudan a diferentes aplicaciones sociales para informarse, pero no solo se informan accediendo de forma activa a las mismas, sino que plataformas como Whatsapp se han convertido también en un importante yacimiento informativo para los usuarios.

Los últimos datos publicados por el Reuters Institute a través del Digital News Report indican que la principal fuente de noticias de los jóvenes españoles, entre 18 y 24 años, son las redes sociales, que han reemplazado a los sitios informativos en las preferencias de la audiencia más joven. El 39% de los nativos digitales (18 a 24 años) utilizan las redes como principal fuente, en comparación con el 34% que elige visitar un portal de noticias o una aplicación (Vara-Miguel et al., 2022). Aunque estos datos se han extraído de un rango de edad diferente al de nuestro estudio, se puede constatar que esta tendencia comienza antes en el tiempo como ponen de manifiesto las respuestas facilitadas por los estudiantes de secundaria encuestados.

En cuanto a las plataformas preferidas para consumir noticias (gráfico 10), el 55,5% de los estudiantes de secundaria prefiere las redes sociales, por detrás un 29,1% se queda con la televisión, el 7,9% de los estudiantes encuestados dice que se informa únicamente por su familia o grupos de iguales, un 6,5% consulta las noticias a través de los periódicos digitales y únicamente el 1% señala informarse a través de la radio. Una de las realidades que arrojan estos datos es la importancia de la familia o grupo de iguales como fuente informativa por delante de los medios digitales. En este caso, WhatsApp es probablemente uno de los canales por los que más contenido circula y con más facilidad de viralización, por eso también se convierte en la puerta más fácil que da entrada a bulos y noticias falsas, como afirma la periodista de *El País* Carmela Ríos: «Así de poderosa es la desinformación: vuela por el mundo sin límites físicos ni tecnológicos e irrumpe en los círculos más íntimos, de la mano de las personas que más quieres»¹⁰.

¹⁰ Columna de opinión publicada en el diario El País el 11 de agosto del 2022: <https://elpais.com/opinion/2022-08-11/reenviado-muchas-veces.html>

Gráfico 10. Plataformas preferidas por los estudiantes de secundaria para consumir noticias.



La discriminación periodística, una asignatura pendiente

El 94,8% de los adolescentes disponen de teléfono móvil con conexión a Internet y la media de edad con la que acceden a estos dispositivos es aproximadamente los 11 años (UNICEF, 2021). Según el informe PISA (2021), los adolescentes de 15 años han pasado de estar 21 horas semanales en Internet en 2012 a 35 horas semanales en 2021. Es decir, cualquier contenido mediático que circula por la red es igual de accesible para un adolescente de 12 años que para un adulto, al que se le presupone cierto criterio para discernir entre contenidos con mayor o menor calidad, ya sea por su experiencia vital o profesional. Los adolescentes están cada vez más expuestos a las mismas informaciones y/o desinformaciones que los adultos, pero sin poseer la madurez o los conocimientos previos que serían deseables para digerir toda esa sobreinformación.

En este mismo informe se señala la necesidad de formar a los estudiantes para discriminar entre información y opinión potenciando así su pensamiento crítico ante «la ambigüedad» informativa. Se trata de entrenar la capacidad de distinguir entre información verídica y no verídica, una habilidad esencial —como recuerda el mismo informe— para «preservar los valores democráticos».

La educación en medios va más allá de la competencia en lectoescritura. La AMI (Alfabetización mediática e informacional) conlleva, en palabras de la profesora Marta-Lazo, «un análisis crítico de los mensajes, la creación ética y responsable de contenidos y la interacción ciudadana, donde todos los participantes se convierten en agentes activos para llegar a convivir en entornos saludables y con criterio en sentido democrático» (Carmen Marta-Lazo, 2018, p. 48).

Diferenciar entre géneros informativos y de opinión en el momento mediático que vivimos no es tarea fácil para nadie. Sin embargo, sorprende que el 92,1% de los estudiantes de secundaria se considera capaz de discriminar entre géneros informativos y de opinión, mientras que tan sólo un 8% de los encuestados señala que no es capaz de diferenciar ambos géneros (gráfico 11).

Más allá de la autopercepción de los estudiantes, a la hora de realizar una tarea¹¹ que implicaba identificar si un texto es informativo o de opinión, los resultados indicaron que, ante una pieza de opinión, más de la

¹¹ En el cuestionario que administramos a los estudiantes les pusimos dos textos sobre un mismo acontecimiento: «El anuncio del Partido Popular de que la formación política abandonaba la sede de Génova», uno era una noticia que procedía de la agencia EFE con un lenguaje objetivo, aséptico y en el que se usaban las citas directas de las fuentes. El otro era una columna de opinión en el que abundaban los adjetivos y los juicios de valor.

mitad de los estudiantes encuestados, un 64,4%, (n=1063) lo confunde con información frente al 35,6% (n=588) que lo identifica correctamente. Mientras que en el caso del género informativo los aciertos y errores fueron similares, un 52,2% (n=862) acertó y un 47,8% (n=789) señaló que se trataba de opinión (gráfico 12). Por tanto, existe una diferencia significativa entre aquello que los estudiantes estiman que saben y su capacidad real para discriminar géneros periodísticos.

Gráfico 11. Autopercepción sobre discriminación periodística por parte de los estudiantes de secundaria.

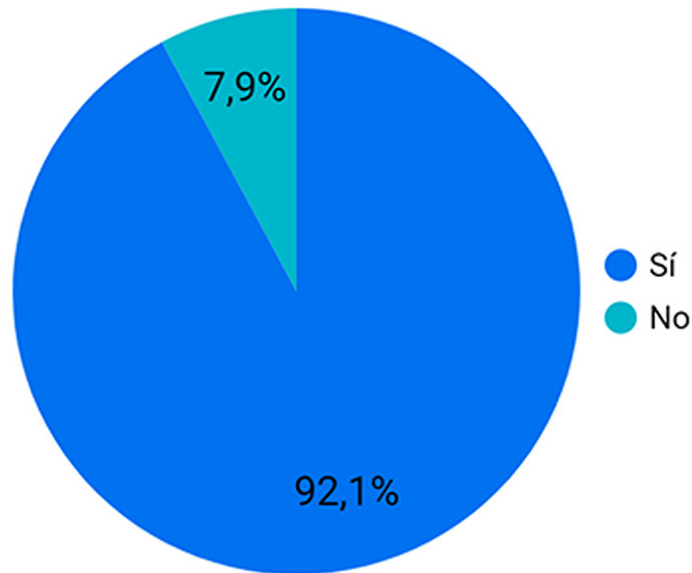
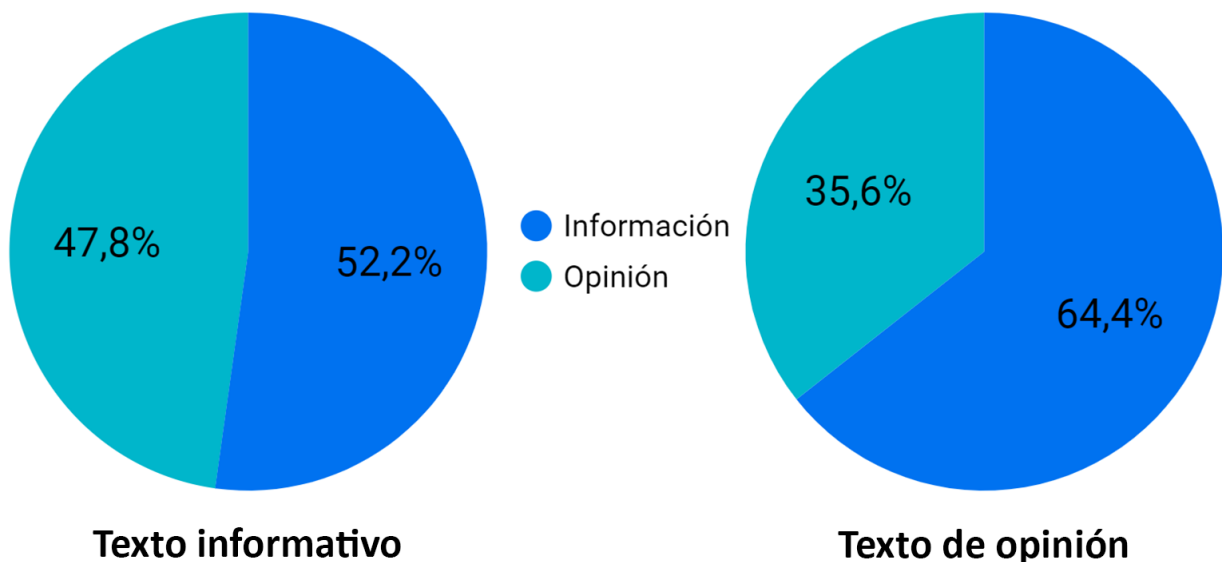
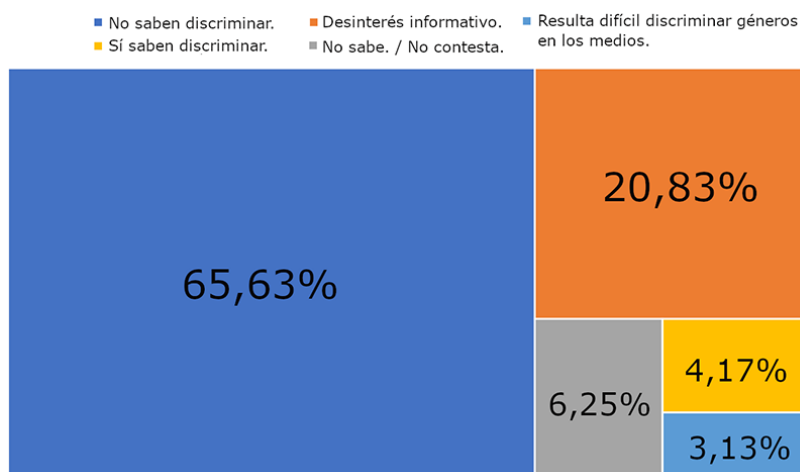


Gráfico 12. Discriminación periodística real por parte de los estudiantes de secundaria.



Por otro lado, la alta autopercepción que tienen los estudiantes sobre sí mismos no coincide con la opinión de sus profesores quienes, a partir de las encuestas que se les realizaron, señalan, en un 65,63% (n=63), que los estudiantes de secundaria no saben diferenciar entre géneros informativos y de opinión cuando consumen información en su día a día (gráfico 13). Siguiendo con la percepción de los docentes, un 20,83% (n=20) considera que los estudiantes muestran desinterés informativo a la hora de conocer la realidad que los rodea, un 4,17% (n=4) sí cree que los estudiantes discriminan entre información y opinión, un 3,13% (n=3) consideran que la responsabilidad recae sobre los medios de comunicación donde es complejo diferenciar contenidos informativos de los de opinión. Por último, una muestra de 6 docentes no supo contestar si consideraban que sus estudiantes eran capaces de diferenciar entre ambos géneros.

Gráfico 13. Discriminación periodística de los estudiantes según sus profesores.



«Al contrario, encontramos en nuestros alumnos que no saben distinguir bien una noticia objetiva de una opinión cuando consumen información. Suelen confundir una opinión con un hecho objetivo y contrastado».
(Coordinador, IES 2 Andalucía)

«Lo que yo veo es que cualquier artículo de opinión lo toman como información y, bueno, de ahí surge toda esa información sesgada».
(Jefe de Estudios, IES Ceuta)

«Es que se creen todo o no se creen nada, pero saber lo que es un género de opinión a algo que es fiable (una noticia que sea realista y objetiva), pues no, no lo distinguen, en general. Luego alguno a lo mejor, pero [son] los [que] menos».
(Jefe de Estudios, IES2 Castilla la Mancha)

«Les cuesta; les cuesta saber lo que es opinión y les cuesta saber [lo que es] información. En la asignatura de Lengua Castellana y de Lengua Catalana trabajamos las diferentes tipologías y modalidades textuales, pero sí que es verdad que incluso en alumnos que están ya en el último curso del bachillerato les cuesta discernir qué es opinión y qué es información, básicamente porque todos los finales están entrelazados y el alumno no es libre de pensamiento y no tiene un pensamiento crítico; no es capaz de discernir en un texto donde hay argumentación o donde no la hay».
(Director, IES 3 Baleares)

«No y mira esto lo sé de primera mano: yo imparto una asignatura que es Educación para la Ciudadanía en un segundo de la ESO y trabajo algunos de estos aspectos. Y no, no son conscientes, pero ni siquiera en segundo de bachillerato, que también tengo algún curso. A veces los profesores solemos pincharlos con estos temas y no son capaces de discernir. No, no tienen esa formación».
(Jefe de Estudios, IES 4, Extremadura)

«Los de primero de la ESO no diferencian. Ellos saben que los medios de comunicación tienen que ser objetivos y relatar las cosas tal y como son, sin dar opinión, pero piensan que una noticia siempre es verdadera porque sea una noticia. O sea, no son críticos a la hora de discernir lo que es verdadero de lo que no lo es».
(Jefa de Estudios, IES4, Aragón)

«No, porque yo lo veo desde mi propia signatura, que trabajamos las tipologías textuales y discursivas, y es una cuestión que haces hincapié todos los años. ¿Cuáles son los géneros textuales? ¿Cuáles son las modalidades textuales? ¿Qué tipo de texto es? No lo saben».
(Jefa de Estudios, IES3, Cantabria)

«No, rotundamente no. O sea, ellos en sus redes, en sus encuentros, en sus fuentes, creo que son poco selectivos y no discriminan demasiado el tema de que “Eso es una opinión y esto es una información contrastada”. Para ellos es todo lo mismo, sobre todo, porque no consumen medios tradicionales. O sea, ellos no ven noticias en televisión, no siguen periódicos (por muy sesgados que estén), sino que van más al clic».
(Director, IES 4, Valencia)

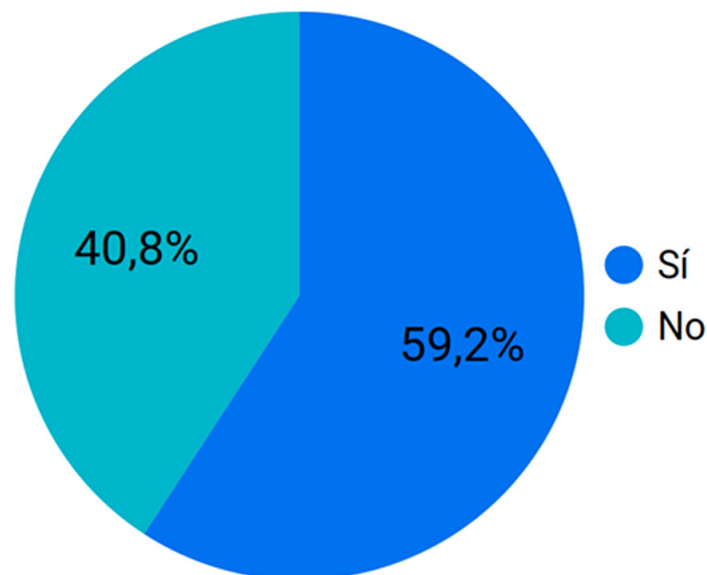
Una realidad que según los profesores afecta también a los adultos, puesto que hoy en día la línea que separa información y opinión es cada vez más borrosa:

«No, en absoluto. A pesar de que se explica de una forma reiterada a partir de tercero de la ESO en la asignatura Lengua Castellana Literatura. Tampoco los adultos».
(Directora, IES 2, Extremadura)

«No, pero tampoco los demás. Es bastante difícil ante tal avalancha de información que tenemos ahora, incluso los adultos e incluso los ciudadanos que creemos que sabemos mucho, nos la cuelan. Entonces, eso es muy difícil para los chavales, que son muy manipulables».
(Directora, IES3, País Vasco)

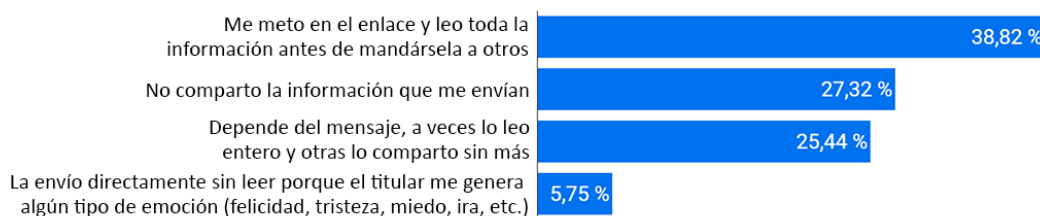
Atendiendo a que el fenómeno de la desinformación y la viralización de las noticias falsas se ve amplificado en gran medida por la rapidez con la que circulan los mensajes en las redes sociales y la democratización en la producción de mensajes por parte de cualquier usuario, se ha preguntado a los estudiantes si suelen compartir informaciones que les llegan a través de las plataformas sociales, como WhatsApp o Facebook, con amigos o conocidos. Más de la mitad de los estudiantes (59,2%) señalaron que sí lo hacían frente a un 40,8% que dijo que no (gráfico 14).

Gráfico 14. ¿Compartes informaciones a través de las redes sociales con amigos y/o conocidos?



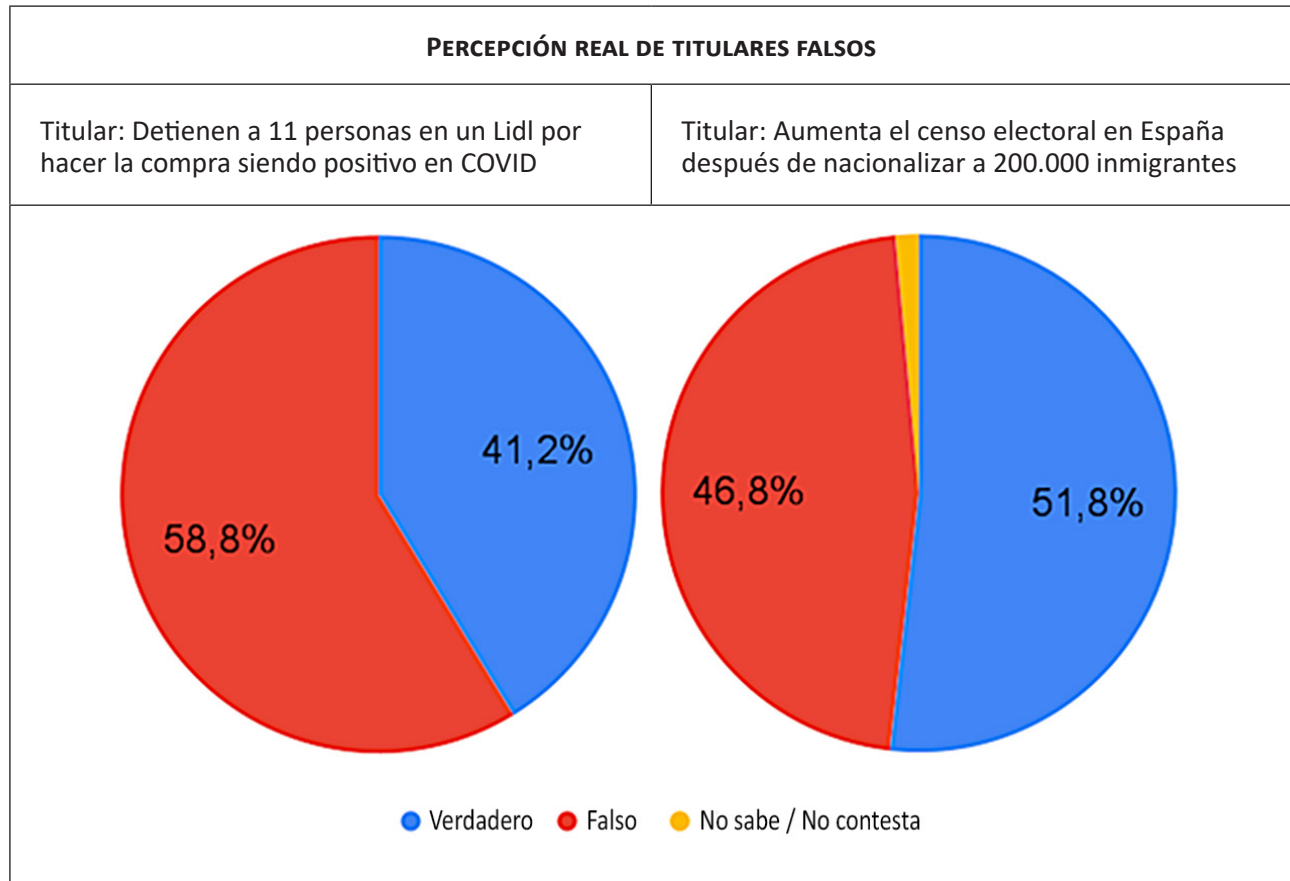
Sin embargo, lejos de pensar que comparten la información de manera compulsiva a la hora de contestar a la pregunta de qué hacen antes de compartir un mensaje con los demás, casi el 40% de los estudiantes señala que, antes de reenviar una información, entran en el enlace y la leen antes de mandársela a otros; un 27,32% dice que no comparten la información que le envían; un 25,44% dice que depende, a veces lo lee antes de compartir y otras no; y tan solo un 5,7% señala que se deja llevar por las emociones que le sugiere el titular a la hora de enviarlos a otras personas (gráfico 15). El 2,67% restante corresponde a la respuesta «otros» y no figura en el gráfico puesto que está incluido en otras respuestas de manera muy poco significativa.

Gráfico 15. ¿Qué hacen los jóvenes con la información antes de compartirla con otras personas?



En cuanto a la autopercepción que tienen sobre su capacidad para discernir entre una noticia falsa y otra verdadera, más de la mitad de los encuestados, 58,8%, se consideran capaces de diferenciarlas, frente al 41,2% que reconoce no ser capaz de distinguirlas. Sin embargo, tras facilitarles varios titulares verdaderos y falsos¹² los resultados muestran diferencias con respecto a sus creencias previas. De este modo, en cuanto a la identificación de los titulares falsos un 51,8%, más de la mitad, dio por verdadero un titular que contenía un bulo sobre inmigración. El titular falso sobre la covid-19 fue identificado como un bulo por el 58,8% de los estudiantes (gráfico 16).

Gráfico 16. Percepción acerca de titulares falsos.



En cuanto a la identificación de los titulares que contenían información real, más de la mitad de los estudiantes las etiquetó de falsas. Un 62,9% de los encuestados consideró que el titular relacionado con una estafa a ancianos era falso frente al 35,9% que acertó y un 57,6% consideró falsa también la noticia sobre Airbnb frente al 41,5% que la calificó de información verdadera (gráfico 17).

Es evidente que cada vez es más complejo distinguir entre un titular verdadero o falso. Se trata de una problemática de la que no escapan los adultos y en muchos casos ni los propios profesionales de la información. Las noticias falsas tienen una apariencia similar a cualquier contenido informativo, los titulares, que son los elementos que más leen los usuarios, responden a estructuras muy parecidas a las de cualquier noticia, sin embargo, la construcción de estos titulares responde a estrategias efectistas que tienen el fin de conseguir numerosas visitas. Es un fenómeno que, como señala Salaverría (2015), responde al periodismo viral en el que estamos inmersos. Consecuencia de esta nueva manera de redactar y de preparar la información surge lo que se conoce como *clickbait*:

«Un fenómeno comunicativo dinámico que recurre a contenidos pseudoinformativos elaborados mediante estrategias de economía de la atención que se aproximan al sensacionalismo y al infoentretenimiento. Sus mensajes se diseñan como gancho, con fines más propios del marketing, a través de recursos tales como titulares llamativos, apelación directa al lector y contenidos superficiales o exagerados» (Bazaco et al., 2019, p. 98).

¹² Los titulares que contenían *fake* fueron extraídos de la plataforma de verificación Newtral, mientras que los titulares reales se extrajeron de *El Confidencial*.

Según sus profesores, los estudiantes de secundaria tienen una serie de deficiencias relacionadas con la alfabetización mediática que les hacen más vulnerables ante la desinformación y las noticias falsas. El profesorado de secundaria entrevistado señala las siguientes características sobre el modo de consumir información por parte de su alumnado (gráfico 18):

Gráfico 17. Percepción acerca de los titulares verdaderos.

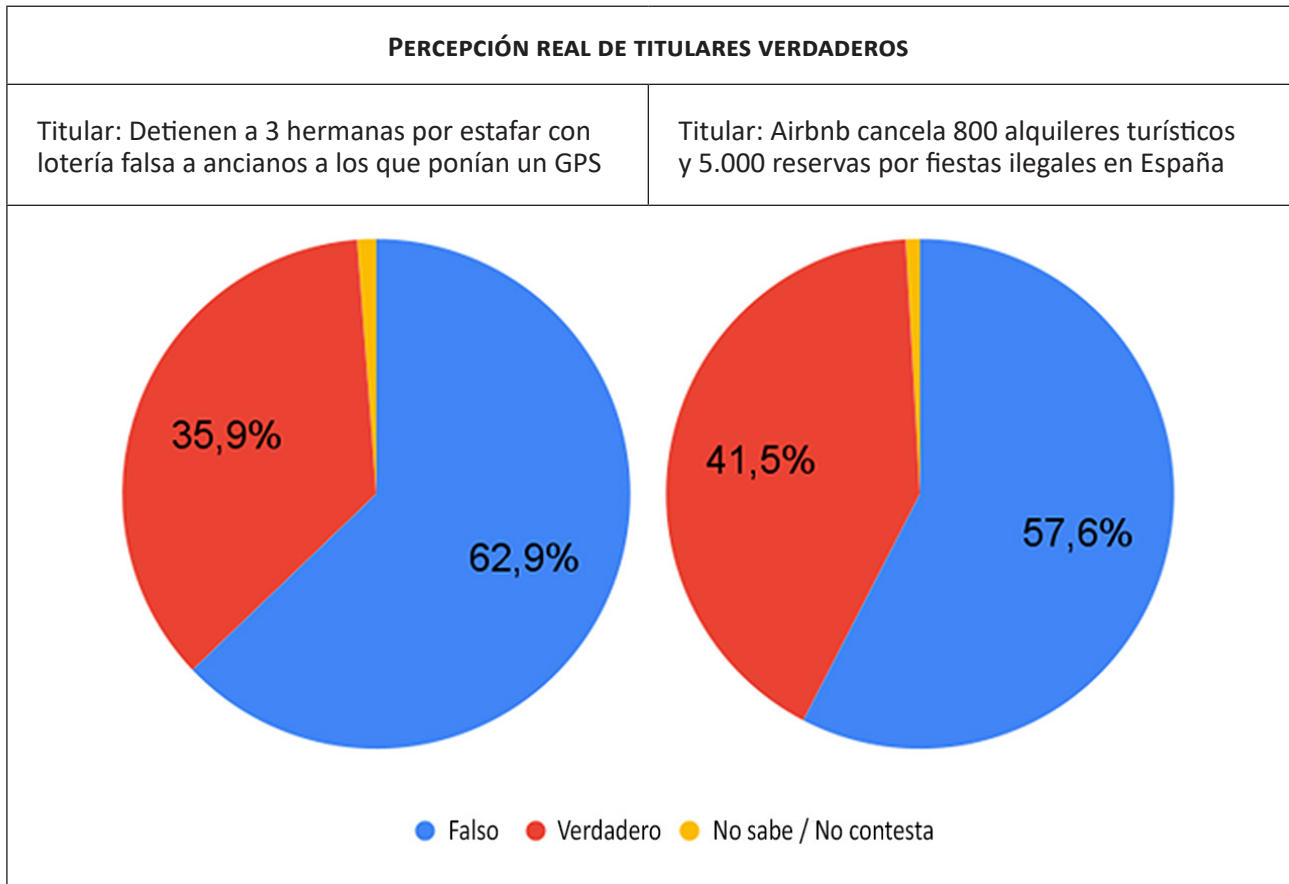
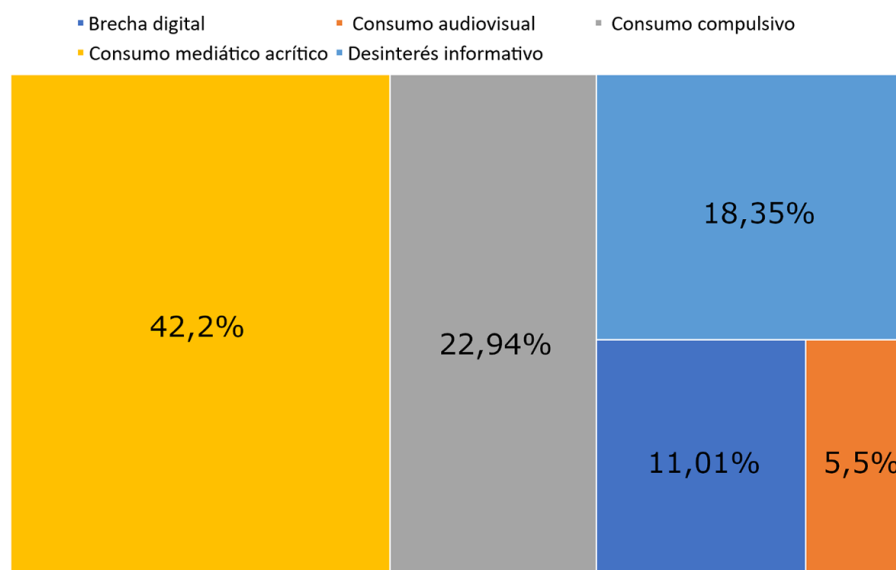


Gráfico 18. Principales inconvenientes percibidos por los docentes en el consumo informativo de los estudiantes de secundaria.



Consumo mediático acrítico: según el 38% del profesorado entrevistado sus estudiantes no cuestionan ni ponen en duda el contenido que les llega a través de los *mass media*, se trata, desde su punto de vista, de una ingenuidad mediática pues consideran que todo aquello que procede de lo tecnológico como un dogma de fe.

Consumo compulsivo: el 21% de los docentes señala que los estudiantes están continuamente expuestos a distintos contenidos que les llegan a través de sus dispositivos móviles y que no les ayuda a digerir o consumir de una forma más reflexiva todos los mensajes que reciben.

Desinterés informativo: el 17% indica este desinterés como un déficit que también señalaban en la discriminación periodística. Los docentes consideran que los estudiantes no están interesados en informarse ni en acceder a medios informativos más allá de lo que puedan encontrar en sus redes sociales. Buscan exclusivamente el entretenimiento.

Brecha digital: en varios centros educativos los profesores (algo más del 10% de los entrevistados) señalan que algunos estudiantes tienen deficiencias a la hora de escribir un correo electrónico o utilizar aplicaciones telemáticas. Una de las razones es que hay familias que no tienen Internet o equipos informáticos en casa como puede ser un ordenador, en algunas unidades familiares tan solo hay un equipo para toda la familia. Esta brecha potencia los déficits en AML.

Consumo audiovisual: un 5% indica que la mayor parte del contenido que consumen los estudiantes de secundaria son vídeos y/o imágenes. Este tipo de contenido se consume, a juicio de los docentes, de forma compulsiva y sin procesar lo que están viendo.

Referentes mediáticos: *influencers*, los nuevos líderes de opinión

Sin embargo, la diferencia entre jóvenes y adultos a la hora de consumir los *mass media* no viene determinada únicamente por la edad, los recursos tecnológicos o las experiencias vitales, sino por el hecho de que los referentes mediáticos, o líderes de opinión de ambas generaciones, están cada vez más alejados. Existe una brecha de referentes importante entre el estudiante de secundaria y su profesora o profesor.

A esta realidad, se le suma, en ocasiones, la aceptación acrítica por parte de los jóvenes de contenido generado por estos referentes sociales que están en la web 2.0 y que, a pesar de las advertencias sobre las precauciones que hay que adoptar con todo lo que circula en la red: «son precisamente los segmentos de edad con mayor nivel de familiaridad con acciones de seguridad en internet los que más caso hacen de referentes de internet como los influencers» (ONTSI, 2021, p. 159).

Los jóvenes están desarrollando una serie de creencias y conocimientos sobre el mundo que los rodea que proceden, en su mayoría, de opiniones e informaciones que les llegan a través de los «nuevos líderes de opinión» que inundan las redes sociales en las que ellos pasan la mayor parte de su tiempo. La opinión de estos líderes se va introduciendo poco a poco en las conversaciones que se generan entre los adolescentes abordando distintas temáticas, desde temas más ligeros hasta debates más trascendentales para sus vidas.

En el caso de las redes sociales, rescatamos la visión de Paul Lazarsfeld que sostiene que los medios no tienen el poder por sí solos de influir sobre la gente. Es necesario pasar por un debate social donde surge la figura del líder de opinión, que hace referencia precisamente a esos individuos muy interesados en determinados temas y que sirven de relés entre los medios, en este caso las redes sociales, y el resto del público menos interesado. Sin embargo, aunque la definición de Laszserfeld se alejaba de la parte más carismática del líder, en esta época de comunicación 2.0, el carisma es la principal atracción para el usuario de redes sociales. Los referentes que tienen más popularidad en estas redes son personas carismáticas y con cierto atractivo para el público más joven.

En la mayoría de los casos aquella opinión que los adolescentes reciben de sus *influencers* no pasa por el filtro de los medios de comunicación a los cuales se les presupone ciertos estándares de calidad que garantizan la veracidad de las informaciones. Desde hace más de un década hay estudios que destacan cómo los adolescentes asumen y priorizan de forma casi automática la estética y el lenguaje que se propone desde los medios (Dussel & Trujillo Reyes, 2018; Valdivia-Barrios, 2010) una estética y lenguaje que dista bastante de un consumo «pausado y reflexivo», pues estamos ante una narrativa más propia de memes y eslóganes (Carrera, 2016).

El 84,41% (65 de los 77 entrevistados) de los docentes entrevistados consideran que los principales referentes mediáticos de sus estudiantes son los denominados *influencers* que se encuentran en las redes sociales en las que más interaccionan los adolescentes. Los profesores señalan redes como Tik Tok, Youtube o Instagram a la hora de situar a estos nuevos líderes de opinión del alumnado de secundaria:

«Youtubers. Sus referentes son *youtubers*, son *influencers* y... bueno, luego alguna que otra serie de televisión que ven».
(Jefa de Estudios, IES 4 Baleares)

«Estoy hablando de gente que yo no conozco, pero que creo que se mueven en estos campos: Instagram, Twitter, TikTok y YouTube, sobre todo. No sabría decirte nombres, desde luego».
(Jefe de Estudios, IES 4 Madrid)

«¿Los referentes? Pues, los *youtubers*. Sobre todo, los que están últimamente más en el candelero, vamos».
(Directora, IES 2 Ceuta)

«Sus zonas de referencia son las redes sociales, indiscutiblemente. Entonces, los *influencers*, los que hacen los *tiktoks*, los que hacen los Instagram, los *instagrammers*, los *youtubers* (algunos de ellos), pero esos son lo que diría yo, los ejemplos más claros».
(Jefe de Estudios, IES 4 Ceuta)

«El futbolista de moda, el cantante de moda, los que aparecen en YouTube, de lo que ellos se van contando de uno a otro. La información, sobre todo de la última moda que está en el mercado. Puede ser un futbolista, un cantante o un rapero».
(Directora, IES 4 Melilla)

«Siguen a aquellas personas que están en estas redes (sobre todo, en Instagram) y triunfan, por ejemplo, en el mundo de la música actual, en el espectáculo y en el deporte también».
(Director, IES 4 Castilla Y León)

«Tampoco te creas que consumen tanta información más que sus propias redes sociales».
(Profesor, IES 1 Andalucía)

«Pues Telecinco. Programas de televisión basura. Evidentemente, su mundo es un mundo paralelo, claro. Pero como tienden a organizarse en tribus, en grupos y nadie es monolítico y todos evolucionamos, pues hay grupos que se dejan influir mucho por *youtubers*. Es verdad que son una fuente de contenido últimamente, han explorado muy bien su nicho de mercado. Entonces, para algunos que se divierten de esa forma o que consumen ese tipo de producto, pues sí, son líderes de opinión. Lo ven como un modelo a seguir. Pero evidentemente los ejemplos que les llegan son eso, no precisamente de personas o individuos que fomentan el pensamiento crítico, sino hacer dinero fácil y ya está».
(Directora, IES 2 Extremadura)

«Llegan al contenido desde la forma, por lo que yo percibo, y lógicamente eso creo que va a ser así. Yo, por ejemplo, les puse dos tipos de *youtubers* para abordar el tema de China. Uno tenía fundamentación científica y el otro no. Pero era mucho más fresco uno que otro en los formatos, en el manejo de imágenes. Entonces se quedaron con el de la forma, no con el de la argumentación científica».
(Director, IES 2 Asturias)

Esta percepción de los docentes no se distancia de la realidad de los estudiantes de secundaria encuestados. Así, los principales referentes mediáticos de los estudiantes de secundaria son los *influencers* (87%), de los que llegaron a dar hasta 463 nombres, frente a un 13% que dijo no recordar ninguno (gráfico 19).

Gráfico 19. ¿Cuántos de los estudiantes encuestados conocen a *influencers*?



Al margen de estos líderes mediáticos que destacan en las redes sociales existen también entre el colectivo de estudiantes, según la opinión de sus docentes, otros líderes que se encuentran en sus redes sociales *offline*: familia, amigos, escuela... y que contribuyen, de alguna manera, a la formación de las opiniones y creencias de los más jóvenes. Dato coherente después de observar que, a la hora de seleccionar una plataforma para informarse, un 7,9% de los estudiantes encuestados señala que se informa únicamente por su familia o grupos de iguales (gráfico 9), una realidad que tiene sentido si tenemos en cuenta, como señala González-Fernández et al. (2018), que la familia es el principal entorno donde los menores tienen el primer contacto con los medios de comunicación.

«Yo veo que a estas edades hacen mucho caso a los amigos y después a determinados artistas. Yo no los conozco, pero ellos le hacen mucho caso a los *youtubers*».

(Jefa de Estudios, IES 4 Galicia)

«Con la influencia de las redes sociales y demás, pues tienen a los *youtubers*, y demás, que son un referente importante que tienen. Y después sí que habrá un porcentaje donde la familia tendrá su peso».

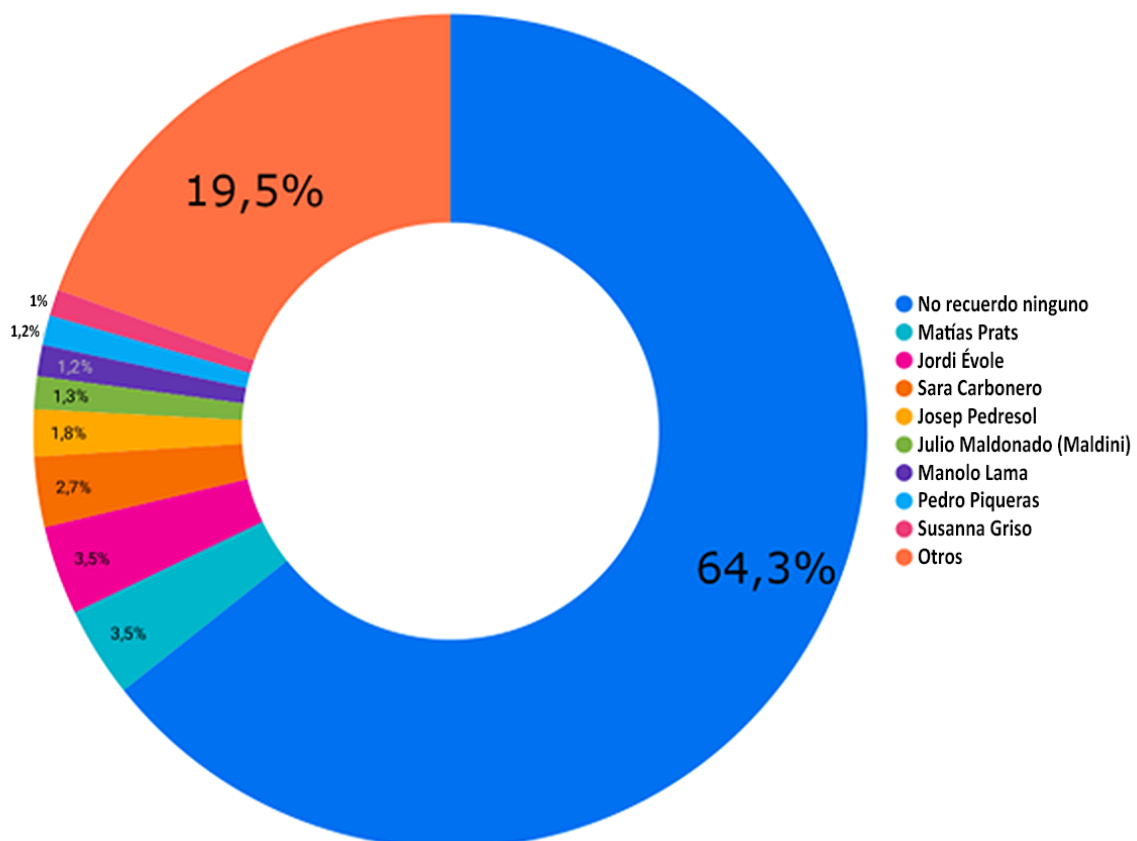
(Jefe de Estudios, IES 2 Valencia)

«Muchos se ven influidos por sus padres, o sea, o les gusta lo que a los padres o se creen lo que se creen sus padres, con excepción de cierta edad, en donde es al revés: si entre amigos forman un grupo y hay alguna persona que es como más libre o que les parezca más fiable o les guste más, pues todos irían con él».

(Jefa de Estudios, IES 2 Castilla-La Mancha)

Sin embargo, en el escenario más estrictamente informativo es donde se evidencia esta ausencia de referentes mediáticos «más profesionales». El 64,3% de los encuestados (gráfico 18) no recordaba el nombre de ningún periodista y los señalados en el 35,7% restante son periodistas con presencia en redes sociales, como Matías Prats y Jordi Évole (3,5% cada uno), Sara Carbonero (2,7%), Josep Pedrerol (1,8%) y Julio Maldonado o Maldini (1,3%) entre otros (gráfico 20).

Gráfico 20. Nombres de periodistas que recuerdan los estudiantes.



Estos resultados refuerzan nuestra hipótesis sobre la brecha generacional que existe entre los referentes de los estudiantes y del profesorado. Un problema que supone un obstáculo para que el docente pueda trabajar los problemas de consumo compulsivo y consumo mediático acrítico detectados por muchos de los docentes.

«El adolescente no consume televisión. ¡No consume televisión! ¡No consume radio! ¡Consumen las series de Netflix y eso no es consumir televisión!».
(Directora, IES 1 País Vasco)

«Mientras nosotros nos estamos poniendo al día con YouTube, ellos están ya con otro tipo de aplicaciones mediáticas y al final siempre hay un escalón entre ellos y nosotros. ¿Que nos vamos poniendo al día? Sí, pero siempre por detrás de ellos».
(Jefe de Estudios, IES 1 Ceuta)

«El alumnado, cuando quiere encontrar algo o busca una información, lo obtiene de manera inmediata y no filtra si lo primero que le aparece no siempre es la información más relevante y yo, esa inmediatez, esa falta de filtros, son las deficiencias fundamentales».
(Jefe de Estudios, IES 2 Valencia)

«Técnicamente son muy buenos moviéndose—, pero les falta ser críticos a la hora de filtrar noticias y en parte les falta ser críticos porque no les enseñamos a ser críticos».
(Jefe de Estudios, IES 1 La Rioja)

«Me da la sensación de que se distraen con demasiada facilidad y tampoco ahondan, se quedan con lo primero que les llega. El buscador te ofrece una serie de direcciones y se quedan con las primeras. Y lo del contraste no existe: ¡existe el copia y pega y ya está!».
(Profesor, IES 1 Cataluña)

«El consumo de lo que es información a nivel de periodismo digital —porque ellos yo creo que ya no tocan un periódico o no saben lo que es tocar un periódico o una revista—, yo creo que es mínimo. Ellos tienen sus intereses, van por otros derroteros: redes sociales, Instagram y Tik Tok. Los adolescentes de la ESO entre 12 y 16 años no discriminan».
(Jefe de Estudios, IES 1 Murcia)

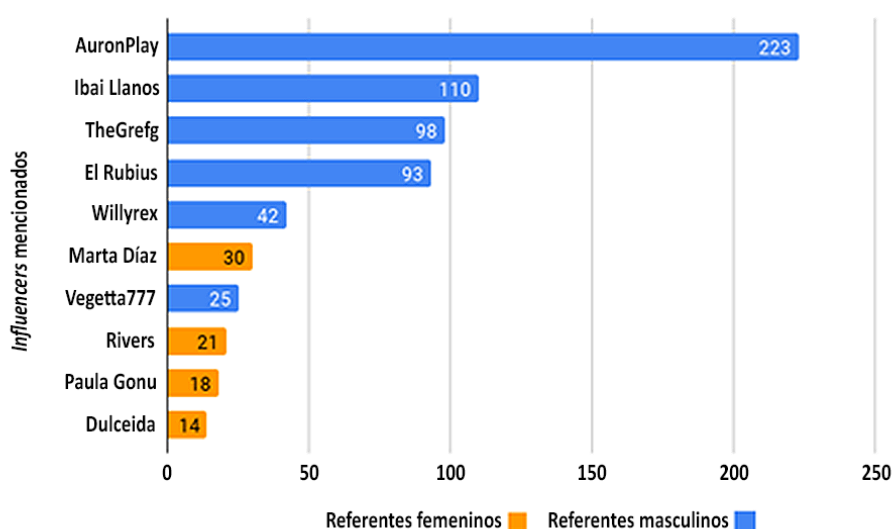
«Desafortunadamente, nuestros estudiantes toman como referentes personas influyentes en Internet: *youtubers*, cantantes, futbolistas, etc. antes que a periodistas consagrados y con un prestigio contrastado».
(Coordinador, IES 2 Andalucía)

«Yo creo que lo que está pasando es que los adolescentes consumen un tipo de información que no es la información que consumimos los adultos. Entonces la información les llega por unos canales que ellos encuentran como veraces y estos canales no coinciden a veces con los canales que los adultos digamos, consumimos».
(Director, IES 2 Cataluña)

En cuanto a los ocho periodistas más mencionados por los estudiantes se ha observado un sesgo de género ya que entre los hombres de la muestra los únicos referentes femeninos encontrados han sido Sara Carbonero (2,7%) y Susanna Griso (1,03%).

Este sesgo de género también aparece en los *influencers* que los estudiantes han señalado como sus referentes mediáticos. De entre los primeros 10 *influencers* más mencionados el 60% son hombres y el 40% son mujeres. Sin embargo, si contamos el número de menciones tenemos que la suma de los cuatro referentes femeninos tan sólo alcanza el 5,67%: Marta Díaz (2,09%), Rivers (1,46%), Paula Gónu (1,25%) y Dulceida (0,97%) (gráfico 21).

A la hora de desglosar la muestra por sexo, encontramos que ninguna mujer forma parte del top 10 de los hombres (tabla 3), por lo que la inclusión de referentes femeninos en el total se debe únicamente a las mujeres de la muestra (tabla 4).

Gráfico 21. El top 10 de los *influencers* más conocidos entre los estudiantes de secundaria.

Tabla 3. Los 10 *influencers* más mencionados por hombres.

	INFLUENCER	MENCIONES
1	AuronPlay	11,59%
2	TheGrefg	11,20%
3	Ibai Llanos	10,01%
4	El Rubius	6,85%
5	Willyrex	5,14%
6	Vegetta777	3,03%
7	DjMariiO	1,45%
8	Nexxuz World	1,45%
9	MostopapiTV	1,32%
10	Robert PG	1,19%

Tabla 4. Los 10 *influencers* más mencionados por mujeres.

	INFLUENCER	MENCIONES
1	AuronPlay	19,94%
2	El Rubius	6,06%
3	Ibai Llanos	5,02%
4	Marta Díaz	3,55%
5	Rivers	3,10%
6	Paula Gonu	2,51%
7	Dulceida	2,07%
8	TheGrefg	1,92%
9	Ángela Mármol	1,77%
10	Clakovi	1,48%

A modo de conclusión de todos los datos anteriormente expuestos se puede afirmar que:

- Los estudiantes de secundaria encuestados señalan que las redes sociales y la televisión son las plataformas que más usan a la hora de informarse o consultar noticias.
- La autopercepción de los estudiantes de secundaria en cuanto a su capacidad para discriminar entre información veraz y desinformación es más alta que los resultados obtenidos a la hora de distinguir entre titulares falsos y verdaderos.
- Los principales referentes mediáticos de los estudiantes de secundaria son los *influencers*.
- Las principales redes sociales que más consultan los estudiantes de secundaria en su día a día son Instagram y TikTok.
- Un 64,3% de los encuestados no sabe decir el nombre de un periodista y los que señala el resto son periodistas con presencia en redes sociales.
- La mayor parte de los *influencers* señalados como referentes para los estudiantes de secundaria son hombres.
- Los docentes consideran que existe una notable ausencia de pensamiento crítico entre los estudiantes, ya sea por el consumo compulsivo, generado por la masificación de los dispositivos móviles que contribuyen a la distracción y dificultad de concentración o el desinterés informativo.

Referencias bibliográficas

- BAZACO, A., REDONDO, M., & SÁNCHEZ-GARCÍA, P. (2019). *El clickbait, como estrategia del periodismo viral: Concepto y metodología* (74.ª ed.). Revista Latina de Comunicación Social. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1323>
- CARMEN MARTA-LAZO. (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: Orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En *La educación mediática en España. Artículos seleccionados* (pp. 47-54). Universitas.
- CARRERA, P. (2016). *Nosotros y los medios: Prolegómenos para una teoría de la comunicación*. Biblioteca Nueva.
- DUSSEL, I., & TRUJILLO REYES, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40 (Especial), 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- FEDERACIÓN DE EDITORES DE ESPAÑA. (2020). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2020*. <https://www.federacioneditores.org/img/documentos/260221-notasprensa.pdf>
- GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N., RAMÍREZ-GARCÍA, A., & SALCINES TALLEDO, I. (2018). COMPETENCIA MEDIÁTICA Y NECESIDADES DE ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL DE DOCENTES Y FAMILIAS ESPAÑOLAS. *Educación XX1*, 21(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.16384>
- IAB SPAIN (2022). *Estudio de redes sociales*. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2022/>
- LEY ORGÁNICA 3/2020, DE 29 DE DICIEMBRE, DE EDUCACIÓN (BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022).
- ONTSI. (2021). *Usos y actitudes de consumo de contenidos digitales en España*. Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad.
- PISA IN FOCUS. (2021). ¿Están preparados los jóvenes de 15 años para enfrentarse a las noticias falsas y a la desinformación? Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- SALAVERRÍA, R. (2015). Periodismo en 2014: Balance y tendencias. *Cuadernos de Valdivia-Barrios*, 2010) *Periodistas*.
- UNICEF. (2021). *El impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe%20Impacto%20de%20la%20tecnolog%C3%ADa%20en%20la%20adolescencia.pdf>
- VALDIVIA-BARRIOS, ANDREA DANE. (2010). *Ni Tan Lejos, Ni Tan Cerca. Adolescentes Mediáticos Y Diversidad Cultural En La Escuela De Hoy* [Universidad Católica de Chile]. <https://bit.ly/3wPaxl1>
- VARA-MIGUEL, A., AMOEDO-CASAS, A., MORENO-MORENO, E., NEGREDO-BRUNA, S., & KAUFMANN-ARGUETA, J. (2022). *Digital News Report España 2022. Reconectar con las audiencias de noticias*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/019.2022>

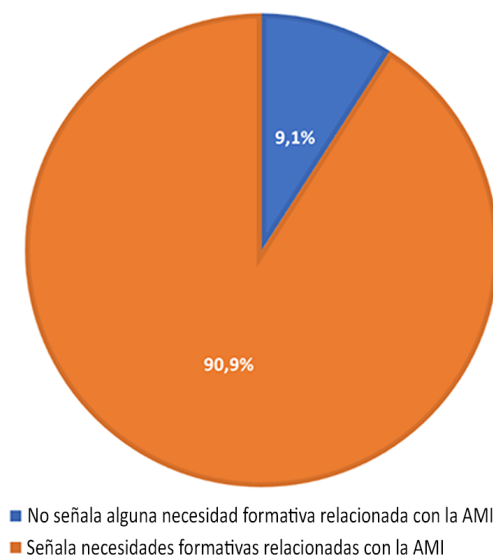
¿Cómo integrar la alfabetización mediática en las aulas sin morir en el intento?

Necesidades formativas percibidas por los docentes

Para integrar la alfabetización mediática e informacional (AMI) en las aulas hace falta un conocimiento previo del estado de la formación docente en este aspecto, de forma que podamos realizar propuestas que aúnen la doble formación en AMI: tanto del docente como del estudiante. A partir de las necesidades formativas en aspectos concretos en AMI que se han detectado durante el desarrollo del presente proyecto de investigación y de experiencias docentes en centros que han intentado solventar esta doble necesidad formativa, se proponen una serie de actividades que integren estas competencias en el aula.

El 91% del profesorado entrevistado en el proyecto destacó la necesidad de formación docente en aspectos relacionados con la AMI: más de la mitad señaló las metodologías educativas TIC como necesidad formativa, mientras que un tercio resaltó formación en AMI, es decir, «enseñar al alumno sobre el pensamiento crítico al usar los medios de comunicación. Esa parte formativa no la tenemos» (Director, IES 3 Valencia). Esta autocrítica se suele revelar justo después de destacar las faltas de sus estudiantes en AMI: «...cuanto a la alfabetización mediática, también la necesita el profesorado» (Profesor, IES 2 Cataluña).

Gráfico 22. Necesidad formativa de docentes en AMI.



Fuente: elaboración propia.

Muchas de las necesidades formativas del profesorado emanan de la falta de actualización en los medios y redes sociales utilizadas por los estudiantes: «el docente de secundaria debería actualizarse en cuanto a los medios de comunicación» (Jefe de Estudios, IES 1 Ceuta). Estas necesidades formativas relacionadas con la AMI entrelazan la parte técnica del uso de estos medios y el cómo abordar críticamente los contenidos compartidos en ellos:

«La tecnología y la metodología. Nos falta porque si utilizamos la herramienta para reproducir lo mismo que hacemos en clase, lo único que cambiamos es la herramienta. Sería conveniente formarnos en el uso de la información para luego aprender a formar a los alumnos en dónde obtener información fiable».

(Jefa de Estudios, IES 1 Cantabria)

«Quizás la formación podría ser entender un poco estas plataformas y ver cómo los alumnos pueden realizar sus trabajos a través de ellas».

(Director, IES 2 Cataluña)

«En la Jefatura hemos tenido un conflicto con un alumno que ha pasado algo por redes sociales y tuve que preguntar a los estudiantes para ponerme un poco al día. Hasta hace poco, yo no sabía lo que era TikTok. A nivel básico necesitamos formación en el funcionamiento de lo que es la tecnología o los medios informáticos, sobre todo a nivel del conocimiento de las nuevas redes sociales: ¿cómo se interactúa? ¿Cómo funciona el TikTok? ¿A qué se dedica?

¿El Instagram para qué sirve?».

(Jefe de Estudios, IES 1 Murcia)

Para solventar estas necesidades varios centros se han volcado en la realización de proyectos. Algunos llegan a través de la consejería autonómica de Educación, mientras que otros son desarrollados por los propios institutos:

«Tenemos el proyecto Avanza TIC, que consiste en que han puesto paneles digitales en algunas clases de primero de la ESO y formación para los profesores para que sepan manejarlos. Se han proporcionado tablets a todos los alumnos y está siendo todo un éxito».

(Jefe de Estudios, IES 1 La Rioja)

«En las semanas de proyectos te formas directamente o de forma transversal. En nuestro centro propiciamos la alfabetización digital y mediática durante esta semana».

(Directora, IES 2 Extremadura)

De entre este tipo de proyectos, los más útiles, tanto para las necesidades formativas del profesorado como para el desarrollo de competencias AMI en el alumnado, son los creados por los centros. Algunos se hacen en colaboración con medios locales, como el caso de *La Voz* en Galicia, en donde los estudiantes desarrollan muchas de las competencias que aprenderán con las actividades propuestas en este apartado:

«Tenemos el plan de La Voz Escuela, por ejemplo, a través del periódico La Voz, en el cual se trabaja semanalmente, nos mandan periódicos y los chavales trabajan las noticias, aprenden a leerlas, a ver un poco, pues el lenguaje periodístico y demás».

(Director, IES 2 Galicia)

En algunos de los proyectos analizados se involucran directamente al alumnado en la producción de contenidos mediáticos. Esta formación práctica interdisciplinar, que necesita de la implicación de profesorado en los proyectos, es un trampolín perfecto para la formación docente y de estudiantes en AMI:

«Tenemos una radio de centro, unos pódcast que hay en ivoox, y desde hace ya dos años contamos con proyectos interdisciplinares de cortometrajes, donde los alumnos desarrollan las diferentes partes de lo que es el cine, a saber, hacer un guion, el vestuario, la producción, la grabación y el montaje. También tenemos una revista del centro y todo esto se puede ver en nuestra web».

(Profesor, IES 1 Valencia)

«Ahora mismo estamos trabajando de forma interdisciplinar un proyecto llamado Almina News. Propusimos hacer un telediario a través de YouTube, que es el medio que manejan y que están acostumbrados a utilizar, y reciben información de lo que pasa en el instituto a través de él. Intentamos que estén informados de lo que pasa en la ciudad y como es un instituto con tres familias de Formación Profesional, todo lo que se hace en sanidad, cocina o automoción también queda reflejado en el telediario. Es una forma de conocer el centro, de estar informado y de que ellos aprendan, qué es noticiable y cómo se escribe, entre otros aspectos».

(Jefe de Estudios, IES 1 Ceuta)

A partir del conocimiento obtenido durante el desarrollo del proyecto, en la Universidad Carlos III de Madrid se puso en marcha un módulo de AMI en el Laboratorio de Humanidades para estudiantes de la ESO. Los contenidos, extraídos algunos de ellos de la *Guía docente para el profesorado de educación secundaria*¹³ elaborado con la plataforma Maldita en el marco del mismo proyecto, son la base de las actividades en las aulas que proponemos en el presente informe y que son fácilmente extrapolables a las materias que se imparten en los centros de secundaria.

Ejemplos de adaptación de contenidos a asignaturas específicas

Para poder realizar las actividades en asignaturas específicas los estudiantes necesitan saber extraer las ideas principales de un texto sencillo. El objetivo es que, aunque sepan qué es un mensaje en el proceso comunicativo, puedan extrapolar la relación básica entre emisor, mensaje y receptor con las redes sociales que usan en su día a día. Las siguientes actividades están pensadas tanto para el alumnado con conocimientos previos del proceso comunicativo como para aquellos que aún no hayan visto estos contenidos. Lo que cambiaría serían los tiempos de aprendizaje, o el número de sesiones, para desarrollar las actividades. Antes de las actividades se comenzaría por exponer una imagen como la siguiente:

Imagen 2. Elementos básicos del proceso comunicativo.



Fuente: elaboración propia con Pixton Characters.

- La idea es explicarles que todo mensaje tiene un emisor, un receptor y una retroalimentación.
- En el curso de esta explicación se diferencia la retroalimentación en distintas redes sociales como Instagram, WhatsApp, Twitter y TikTok.
- El manejo de distintos códigos según el tipo de medio, emisor, receptor y contexto son fundamentales en la explicación.

Tras esta explicación en el aula, haciendo referencia a las redes que más utilizan en su día a día, los estudiantes identificarán la estructura de la noticia, las 5 W, los géneros periodísticos y las diferencias entre información y opinión en un mensaje textual o audiovisual. Dependiendo del curso de la ESO en el que se desarrolle la actividad puede que algunos de los estudiantes ya conozcan estos elementos comunicativos. En todo caso, recomendamos la realización de todas las actividades en el orden aquí presentado, ya que están adaptadas para relacionar estos conocimientos, sean previos o no, con algunas redes sociales y formatos digitales de medios de comunicación.

¹³ La Guía docente se puede consultar y descargar gratuitamente en el siguiente enlace: https://www.uc3m.es/uc3m/media/uc3m/doc/archivo/doc_guia-docente-/2guia-docente-para-el-profesorado-de-educacion-secundaria.pdf

Aunque todas las actividades descritas pueden adaptarse a cualquier asignatura mediante el cambio de las plantillas y noticias utilizadas por otras relacionadas con la materia a impartir, recomendamos dejar la actividad 1 tal cual está. En el resto de actividades se indicará cuándo y cómo creemos que sería óptimo introducir temáticas relacionadas con asignaturas específicas. Los conocimientos adquiridos con las actividades serán los siguientes (Tabla 5):

Tabla 5. Conocimientos adquiridos en las actividades.

CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS	CONOCIMIENTO ESPECÍFICO 1	CONOCIMIENTO ESPECÍFICO 2
Elementos del proceso comunicativo	Emisor, mensaje y receptor	Canal, medio, código, contexto y registro
Texto informativo en prensa	Estructura de la noticia	Las 5 W
Géneros periodísticos	Géneros informativos	Géneros de opinión

Actividad 1: códigos y contextos que se manejan en WhatsApp

Las actividades más útiles para los estudiantes de la ESO son aquellas en las que ellos mismos intervienen en la explicación. Una muy ilustrativa es pedirles que den ejemplos de cómo usan cualquier red social con amigos y que destaquen las diferencias en cómo las utilizan para comunicarse con sus padres y abuelos. En este sentido, WhatsApp es la red social que mejor funciona para que los alumnos comprendan los elementos del proceso comunicativo y lo extrapolen a sus redes sociales.

Una vez han intervenido con algunos ejemplos es muy importante señalarles en al menos uno de ellos quién es el emisor (la/el estudiante), el receptor (su amigo/a, padre/madre o abuelo/a), el canal (Internet) y el medio (WhatsApp), para luego destacar que en esos mensajes, **el código sería el conjunto de signos y reglas** empleados por los estudiantes para transmitir su mensaje, **el cual debe ser común para el emisor y el receptor**. Comenzamos señalando algo sencillo y luego complejizamos el ejemplo:

- 1- Si tu madre es gallega y tu amiga/o inglés/a, te comunicas en gallego con tu madre y en inglés con tu amigo/a para que la comunicación sea eficaz. Ese sería parte del código utilizado para transmitir el mensaje, sea cual sea.
- 2- Sin embargo, aun cuando envíes mensajes en la misma lengua con estos receptores, hay signos y reglas que usas con tus amigos/as que no necesariamente compartes con tu madre o abuelo, razón por la cual hay palabras (jerga callejera o juvenil), emoticonos y memes que utilizas a diario con tus amistades en esta red social que no forman parte de los mensajes enviados a tus padres y abuelos. Puede ser que seguramente no conozcan estos signos ni las reglas de uso que implican y, por tanto, si son utilizados en tus mensajes con ellos, la comunicación no sería efectiva.

En el punto dos es necesario realizar un inciso para introducir el concepto de registro, que es la variedad de la lengua que se utiliza para comunicarse. Sin embargo, ahondar en este concepto puede confundir a nuestros estudiantes en los propósitos de este ejercicio.

Por esta razón, nuestro inciso debe ser breve e indicar únicamente que el registro o forma de hablar cambia según el momento y contexto del acto comunicativo. Lo importante es quedarnos con los códigos y contextos que se manejan en WhatsApp y que podemos ver el registro como el conjunto de signos que seleccionamos para comunicarnos según el emisor y el contexto.

- 3- En cuanto a las reglas, también hay muchas que están implícitas en la comunicación con tus amistades por WhatsApp. Más allá de las que forman parte del uso de algunos conjuntos de signos (como los memes), hay reglas del uso del propio medio (WhatsApp) que cambian según el emisor.

A partir del punto 3 deben ser los mismos estudiantes quienes vuelvan a dar ejemplos de estas reglas diferenciadas en la comunicación por WhatsApp entre una persona de la edad de sus abuelos y otra de su misma edad. Si la clase no da con un ejemplo adecuado, apropiarse de uno dado frecuentemente por nuestros estudiantes suele funcionar para afianzar estos conceptos: la regla de no llamar a tus contemporáneos a menos que sea urgente.

Esta regla está implícita en sus códigos de comunicación, razón por la cual suelen responder las llamadas entrantes de sus amistades más cercanas aún durante las horas en las que están ocupados. Sus amistades saben que esto no debe hacerse y si se hace, es porque puede estar ocurriendo una emergencia.

Este ejemplo suele contraponerse al hecho de no contestar llamadas de sus tíos y abuelos cuando están ejerciendo una actividad, ya que muchos de ellos no ven en la llamada repentina un acto violento y algunos suelen llamar antes de escribir cualquier mensaje. Esto también nos sirve para ilustrar cómo algunas reglas cambian dependiendo del contexto en el proceso comunicativo con este medio, anunciando primero que «contexto» es el conjunto de circunstancias que acompañan al acto de comunicación.

En este sentido, una videollamada en horas de trabajo por parte de un abuelo que convive contigo no es lo mismo que una videollamada de otro abuelo que vive en el extranjero con un huso horario de seis horas de diferencia. La violencia que implica entre estos jóvenes una videollamada en la mayoría de contextos, es decir, la regla no escrita de no hacer una videollamada a menos de haber quedado previamente por mensaje de texto, nos sirve para ilustrar perfectamente la relación entre código y contexto en el acto comunicativo.

Tras esta explicación se les resume, a partir de estos ejemplos, cómo los códigos (signos y reglas) en el proceso de comunicación en WhatsApp (medio) y el registro (conjunto de signos) cambian en función del receptor (amistades contemporáneas, abuelo conviviente o en el extranjero, etc.), con una tabla como la siguiente:

Tabla 6. Cambio contextual según emisor y códigos.

			EMISOR		
			AMISTADES	ABUELO CONVIVIENTE	ABUELO EN EL EXTRANJERO
CÓDIGOS	REGLA	No llamar en horario laboral	Aplica	No aplica	No aplica
		No realizar videollamadas	Aplica	Aplica	No aplica
	SIGNO	:)	Depende	No funciona	No funciona

Actividad 2: texto informativo en prensa e Internet

Esta actividad es muy sencilla. Se divide en tres partes: 1- tres diapositivas que sirven para explicar brevemente el texto informativo en prensa; 2- un ejercicio para identificar la estructura y las 5 W en una noticia real; y 3- otro ejercicio para identificar la estructura y las 5 W en un bulo hecho por nosotros.

En las plantillas o imágenes de la noticia real y el bulo cada profesor puede cambiar la temática para relacionarla con la asignatura. En la tabla 7 mostramos tan sólo algunas propuestas que suelen funcionar, pero cada profesor deberá sopesar qué temática será la más apropiada en su clase.

Tabla 7. Propuesta de temáticas relacionadas con asignaturas específicas.

ASIGNATURA(S) ESPECÍFICA(S)	TEMÁTICA(S) RELACIONADA(S)	NOTICIA REAL	BULOS
BIOLOGÍA	COVID-19	Vacunas ARNm	Cambio en el ADN del usuario por vacunas ARNm
HISTORIA	Resultados electorales en Italia (Meloni)	Abstención general y concentración del voto por regiones	Inmigración, votos desde el extranjero, falsas encuestas que daban como ganador a 5 estrellas
MATEMÁTICAS, ESTADÍSTICA Y PROGRAMACIÓN	COVID-19	Estadísticas oficiales, datos de la OMS	Negacionismo, alarmismo con datos falsos (verificación de fuentes y metodología)
CIENCIAS NATURALES	Volcán de La Palma	La lava forma una nueva fajana, la emisión de SO ₂ se dispara	Riesgo de mega tsunami, agua de grifo potable

Primera parte: explicación del texto informativo en prensa.

DIAPOSITIVA 1: ¿QUÉ ES (Y QUÉ NO ES) INFORMACIÓN?

- La información debe estar contrastada y ser lo más objetiva posible
- El periodista tiene que **evitar sesgos** o juicios de valor y **basarse en datos y hechos contrastados**
- La noticia es el principal género informativo. Su objetivo es transmitir de forma objetiva hechos y acontecimientos de interés público
- Para que una entrevista sea considerada información debe estar contrastada por el periodista.

DIAPOSITIVA 2: ESTRUCTURA DE LA NOTICIA EN PRENSA

Imagen 3. Estructura de un ejemplo de noticia en la prensa española.

LA VANGUARDIA INTERNACIONAL LUNES, 26 SEPTIEMBRE 2022

Guerra en Europa

El núcleo duro de Putin reconoce abusos en el reclutamiento

Matviyenko culpa a las regiones y dice que los excesos son "inadmisibles"

SONALD ARAGONÉS
Mónica Corrales

A Viktor Kapitonov le detuvo la policía el sábado en el metro de Moscú. Los manifestantes contra la movilización acababan de terminar el sistema de seguridad de la ciudad cuando la policía, asediando a los agentes donde se encontraba el joven, lo llevaron a comisaría y luego al centro de reclutamiento para que se incorporara a filas. Pero Kapitonov tiene un alto grado de invalidez reconocido, denunció ayer la ONG OVDInfo, y la policía no tiene derecho a reclutarlo en la fuerza. Ante los juicios a los policías en la capitania militar y no venían que decirle libre.

En la provincia de Volgogrado (sur de la Rusia europea), el director de una escuela rural, Alexander Faltin, 58 años, recibió la orden de incorporarse a filas aunque nunca había servido en el ejército. Cuando el pasado miércoles el presidente ruso, Vladimir Putin, decretó la movilización militar parcial dijo que afectaba a reservistas que tuviesen "experiencia militar" y alguna "especialidad" de interés para el ejército. Luego el Ministerio de Defensa explicó que se reclutaría a soldados rones y suboficiales de hasta 55 años, a oficiales de menor rango hasta los 50 y a los de mayor, hasta los 55. Para que Faltin pudiese seguir a su familia, le faltaba que su hijo publicase un vídeo muy compartido en redes sociales.

Las autoridades de Volgogrado también reconocieron que un militar retirado de 63 años, aquejado de una grave diabetes y problemas cerebrales, había sido enviado a un centro de entrenamiento. Se le devolvió a su casa.

Estos son algunos ejemplos de los abusos que se están cometiendo durante el reclutamiento de 300.000 reservistas rusos. Dos miembros del núcleo duro del poder, en el círculo íntimo de Putin, reconocieron ayer la situación de quejas. Después de los diversos puntos de la geografía rusa y piden a los gobiernos regionales que eviten "los abusos".

La presidenta del Consejo de la Federación (Sondal), Valentina Matviyenko, aseguró que estos excesos son "absolutamente inadmisibles" y que considera la necesidad de una "revisión subjetiva".

Reconoció la aparición de "informaciones locales de casos de movilización incorrecta que evidentemente no se ajustan a las normas de selección declaradas por el mundo militar y que la sociedad y las redes sociales debaten activamente".

Las citaciones de personas enfermas, padres de familias numerosas u otros cuantos por otras razones han tenido muchos impactos en las redes sociales y causan preocupación en las altas esferas.

El sábado, Valeri Fadisev, presidente del Consejo de Derechos Humanos, un órgano consultivo adjunto a la Presidencia, citó el caso de 70 padres de familias numerosas conmovidos en Tver (Rusia), o el de enfermos y comadronas de Iverdlovsk (Ural) sin experiencia militar a los que se amonesta con "llevarlos a juicio" si se niegan. Y exhibió al ministro de Defensa, Sergei Shoigu, a "resolver urgentemente los problemas" para "no socavar la confianza de la población".

"Da la impresión de que en algunos lugares creen que es más importante presentar sus informes rápidamente que cumplir bien una importante tarea de Estado. Esos excesos son absolutamente inaceptables. Asegúrense de que la movilización parcial se cumple con pleno respeto de los criterios. Y sin cometer un solo error", regañó Matviyenko.

También se hizo eco del malestar el presidente de la Duma (Cámara Baja), Vladimir Volodin. "Se han recibido quejas", admitió. "Si se comete un error, es necesario corregirlo". Las autoridades de cada nivel deben comprender sus responsabilidades.

En Kazajistán un cine acoge a los rusos que huyen de la movilización

MOSCÚ Corresponsal

Un cine de Ural, capital de la provincia de Kazajistán Occidental cerca de la frontera con Rusia, ha invitado a los ciudadanos rusos que no encuentran alojamiento a utilizar sus instalaciones para pasar la noche. Los pases fronterizos para salir de Rusia por carretera han registrado mucho tráfico desde que Putin llamara a la movilización militar parcial.

"Venimos que en las calles de la ciudad hay muchos recién llegados de la Federación Rusa que buscan alojamiento. Vengan aquí, entendamos la situación", decía el sábado la dirección del Cinemafilm de Ural, según el portal Kazakh24.info.

El director explicó que debido a la afluencia de rusos, el precio de la vivienda ha aumentado y por eso muchos no han podido encontrar dónde alojarse.

Ural, a también Oral en Kazajistán, es una ciudad de 230.000 habitantes. Se encuentra a 40 kilómetros de la frontera y limita con las provincias rusas de Sarátov, Samara y Orenburgo.

El decreto de movilización militar parcial en Rusia ha provocado un aumento de los rusos que quieren irse del país. Los billetes de avión para países próximos donde no hace falta visado se agotan. Por carretera, los pases fronterizos de Kazajistán, Georgia, Mongolia y Finlandia han registrado largos colas. Ayer la guardia fronteriza de este último país, miembros de la Unión Europea, informaba que siguió registrando mucho tráfico el fin de semana. Por el paso de Vaulimas, el más cercano por la proximidad de San Petersburgo, el sábado entraron 7.662 ciudadanos rusos, un 65% más que una semana antes.

Hombres rusos en un centro de reclutamiento de la región de Krasnodar

Hombres enfermos, jubilados o padres de familia numerosa han sido citados de forma arbitraria

acción negativa de la sociedad "completamente justa".

En un mensaje en Telegram dirigido a los gobernadores regionales, encargados de supervisar la movilización, recordó que "el Ministerio de Defensa hizo públicas las críticas para la selección de las personas llamadas a filas (...) No debe haber lugar a interpretaciones ni lagunas para la aplicación subjetiva".

Fuente: Aragonés, G. (26 de septiembre de 2022). El núcleo duro de Putin reconoce abusos en el reclutamiento. *La Vanguardia*.

DIAPOSITIVA 3: Las 5 W [+ 1]

Las 5 W (+ 1)

- **Quién (who):** el protagonista del relato.
- **Qué (what):** el hecho noticiable.
- **Cuándo (when):** el momento en que han ocurrido los hechos.
- **Dónde (where):** el lugar donde sucedió el hecho.
- **Por qué (why):** las causas que motivaron los hechos.

Segunda parte: ejercicio para identificar la estructura y las 5 W en una noticia real.

A partir de la siguiente imagen de una noticia real, tomada del formato en papel de una noticia de *El Diario Montañés* del 24 de junio de 2022, los estudiantes deben contestar las 3 preguntas que le acompañan:

Imagen 4. Información real para el análisis de la noticia.



- 1- Identifica las partes (estructura) de la noticia.
- 2- Identifica en qué parte del texto se responden las 5 W.
- 3- Basado en tu análisis. ¿Te parece una noticia real o un bulo?

Fuente: Rojo, J.C. (24 de junio de 2022). Detenidas doce personas por tráfico ilegal de estupefacientes y benzodiacepinas. *El Diario Montañés*.

En esta parte es muy importante no decirles que la noticia es real, y tomar nota de las respuestas a la pregunta tres para contrastarlas más adelante y hacerles reflexionar de forma crítica. Para completar esta parte, les mostramos cómo la misma noticia se ve de manera distinta en su versión web, tanto para ordenadores como para teléfonos móviles.

Imagen 5. Versiones web (Pc y móvil) de información real para el análisis de la noticia.



Aquí les mostramos de qué manera suelen aparecer los autores de la noticia en la página, la fecha y otros elementos que nos ayudan a identificar que la noticia que estamos viendo pertenece a la prensa. Esto es muy importante para que puedan enlazar esta estructura web con el siguiente ejercicio.

Tercera parte: ejercicio para identificar la estructura y las 5 W en un bulo.

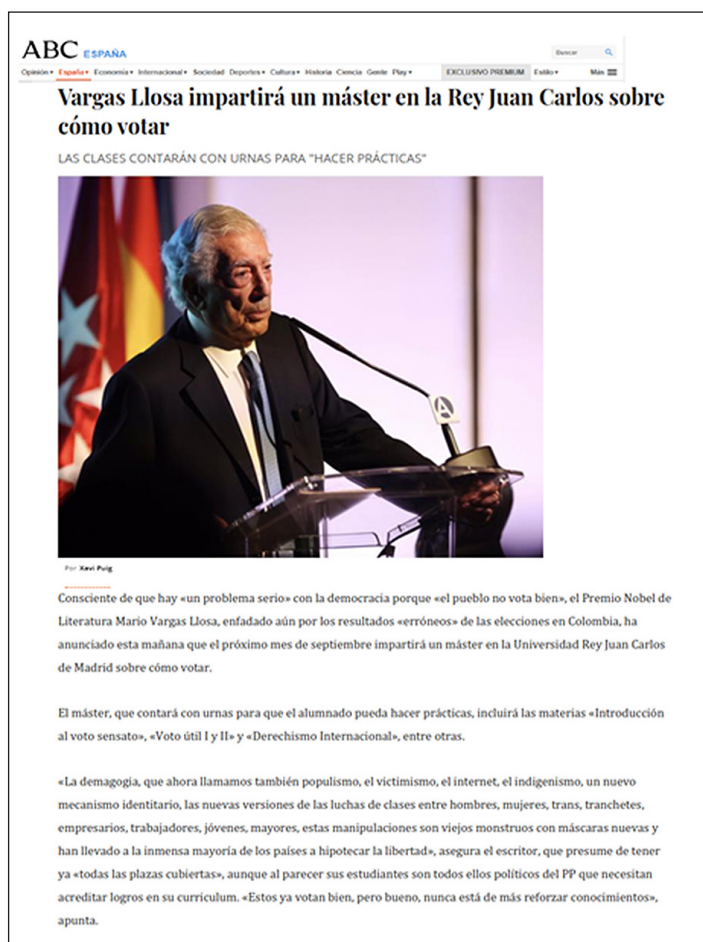
Esta actividad es prácticamente igual que la anterior, con la diferencia de que la imagen se ha fabricado a partir del medio satírico *El Mundo Today*, editando la imagen que ayuda a identificar la estructura web de una noticia por la del medio ABC. De esa forma repetimos el ejercicio con un bulo hecho por nosotros, siendo muy importante no mencionarles que la «noticia» como tal es un bulo.

Notas:

Esta plantilla hecha por nosotros puede ser sustituida por cualquier otra temática relacionada con la asignatura específica del docente, aunque debe tener en cuenta que debe intentar mantener lo más posible la estructura de una noticia real y la apariencia de una noticia web.

La idea es que los estudiantes generen formas de identificar un bulo más allá de la estructura al crearse la sensación de inverosimilitud en el intento de responder las 5W + I.

Imagen 6. Bulo para el análisis de la noticia.



- 1- Identifica las partes (estructura) de la noticia.
- 2- Identifica en qué parte del texto se responden las 5 W.
- 3- Basado en tu análisis. ¿Te parece una noticia real o un bulo?

Fuente: Puig, X. (s.f.). Vargas Llosa impartirá un máster en la Rey Juan Carlos sobre cómo votar. *El Mundo Today*.

Al igual que en la parte anterior, es muy importante no decirles que les estamos mostrando un bulo y tomar nota de las respuestas de la pregunta 3 para contrastarlas con aquellas de la parte anterior. Una vez hecho esto les revelamos qué noticia era real y cuál era un bulo, destacando aquellos puntos en los que se equivocaron al responder y la forma en que hemos adaptado el bulo a la estructura web para que se confundieran.

De esta forma se hace hincapié en que los desinformadores también tratan de hacer pasar por noticias y medios de comunicación cosas que no lo son, es decir, que a pesar de saber cómo es el texto informativo en

prensa, no todo lo que parece una noticia lo es, ni todas las webs son medios (aunque tengan una cabecera o secciones). Y, por supuesto, una captura de pantalla que llega a través de WhatsApp o una imagen de un medio de comunicación por Instagram o Twitter puede ser un bulo, aunque tenga apariencia de noticia.

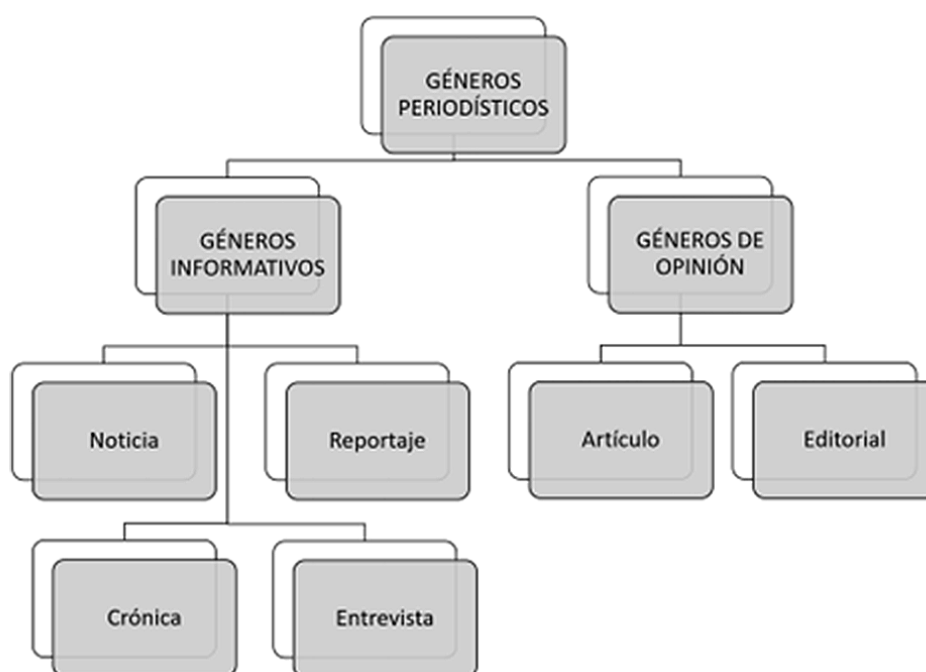
A partir de aquí ya podemos mostrarles las siguientes pistas para discernir posibles desinformaciones:

- **La firma:** ¿El contenido está firmado por algún periodista y/o medio de comunicación reconocible? ¿Si utilizas un buscador encuentras más contenido firmado por el periodista o medios de comunicación?
- **El lenguaje:** ¿El lenguaje es objetivo y prescinde de opiniones, adjetivos y construcciones sensacionalistas?
- **El objetivo:** ¿El objetivo es narrar la realidad transmitiendo hechos o acontecimientos de interés público?
- **Las fuentes:** ¿El contenido incluye las fuentes en las que se basa? Si cita estudios, estadísticas u otros contenidos, ¿pone un *link* a esas fuentes?
- **Localizable:** ¿Si buscas por las palabras del titular o por el nombre del medios dentro de un buscador puedes encontrarla?

Actividad 3

En esta actividad no hace falta profundizar mucho en los géneros periodísticos, sino destacar los elementos que diferencian los géneros de opinión de los informativos. Llegados a este punto, los estudiantes ya saben identificar el género informativo por excelencia, la noticia, por lo que bastaría comenzar con una brevísima explicación de un diagrama similar al siguiente:

Imagen 7. División de los géneros periodísticos.



Fuente: elaboración propia.

- La noticia nutre a los demás géneros al dar a conocer los hechos colectivos.
- El reportaje investiga, describe, informa, entretiene y documenta.
- La crónica enmarca lo ocurrido e interpreta los hechos (no hay opinión en esta interpretación).
- En el artículo o columna el periodista muestra sus opiniones de una forma subjetiva, dando una visión particular sobre los hechos.
- El editorial es la opinión o postura de un periódico sobre un tema de interés social. Suele estar en las primeras páginas en los medios impresos o muy destacado en el inicio de los medios digitales.

Tras explicar los distintos géneros, podemos acotar que un pequeño reportaje tiene muchas de las virtudes de una buena noticia y que la opinión es evidente cuando te lo señalan en una columna de opinión o editorial, como en las siguientes imágenes:

Imagen 8. Ejemplos de géneros de opinión bien señalados.

 ABC Blogs ABC · OPINIÓN · BLOGS · Correspondencia · Actualidad · Deportes · Ciencia · Cultura · Delegaciones · Gente & Vida El blog de Federico Ysart por Federico Ysart Inicio · Sobre el autor · Historia · Política · Otros temas Bochorno podemita y el dilema sanchista Los Reyes en la catedral de Viena Federico Ysart el 21 sep. 2022	 elDiario.es Opinión Zona Crítica Zona Crítica · Tribuna Abierta · Virtuos La izquierda necesita un abrazo entre Yolanda Díaz y Pablo Iglesias Ya no queda tiempo para otra cosa que no sea hacer frente común de la manera en la que crean pero que sea lo menos lesiva posible para los intereses de la gente a la que dicen representar Antonio Maestre SEÑAL AL AUTOR Lo más... Leído El Centro Nacional Huracanes de Estados Unidos prevé "inundaciones repentinas" en Canarias Ahora Las futbolistas que rechazaron ser convocadas con la selección: "Queríamos tener que llegar a este"
https://abcblogs.abc.es/federico-ysart/politica/bochorno-podemita-y-el-dilema-sanchista.html	https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/izquierda-necesita-abrazo-yolanda-diaz-pablo-iglesias_129_9566498.html

Aquí es necesario puntualizar que hay **géneros mixtos**, al estilo de las **tertulias televisivas** o **emisiones en Twitch, YouTube**, etc., que **mezclan información con opinión**. Es en estos casos cuando debemos estar especialmente atentos, con la guardia en alto para diferenciar la información de la opinión. Además, podemos destacar que, en los audiovisuales, con sus excepciones, los géneros mixtos no suelen diferenciar tan evidentemente la información de opinión.

Todo esto no es nuevo, viene de lo que se conoce como infoentretenimiento televisivo, un macrogénero de entre los cuales destaca el reportaje audiovisual, «género camaleónico, resultado de un proceso de hibridación en el que comparte unas fronteras cada vez más borrosas con la información, el entretenimiento y la ficción» (García-Avilés, 2021, p.173).

Al comprender diversos géneros y combinar elementos informativos con aquellos que caracterizan a los géneros de entretenimiento, buscan exaltar las emociones, el dramatismo o el humor del espectador (Berrocal, Campos y Torres, 2015; García-Avilés, 1999). Los *influencers* y *youtubers* que viven de creación de contenidos audiovisuales en Internet forman parte de las últimas tendencias de este macrogénero, por lo que hay que advertir a los estudiantes que con ellos hay que tener especial cuidado en diferenciar la información de la opinión, sobre todo en aquellos contenidos audiovisuales que se comparten en redes sociales, ya que están hechos para enganchar y entretener en muy poco tiempo.

Un buen indicio para comenzar a diferenciar las informaciones de las opiniones en los audiovisuales es saber que un buen comunicador establece un vínculo con el receptor del mensaje, por lo que las formas importan tanto como su contenido. Sin embargo, al informar, lo más importante es el mensaje, que esté basado en hechos, por lo que se suelen sacrificar las formas para no salirse de los parámetros que diferencian los géneros informativos de los de opinión.

En este punto es cuando les presentamos un vídeo de RTVE sobre la guerra en Ucrania, en donde se hace bastante más fácil diferenciar la información de la opinión que en un vídeo de algún *influencer*:

Imagen 9. Captura de pantalla de una noticia audiovisual.



Fuente: RTVE (<https://www.youtube.com/watch?v=ll2vEwuMn88>)

En este pequeño vídeo le pedimos a los alumnos que separen en una tabla (Tabla 8) elementos informativos y opiniones. El resultado será una gran cantidad de elementos informativos y, de rellenar algo en la columna de opinión, serán declaraciones hechas por los soldados.

Tabla 8. Plantilla para separar elementos informativos y opiniones.

ELEMENTOS INFORMATIVOS	OPINIONES

Tras este ejercicio el docente, según el temario de la asignatura específica que esté tratando, pedirá a sus alumnos que busquen entre los *influencer* más vistos por ellos vídeos que hablen de temas relacionados con la asignatura. Aunque el docente haya preparado vídeos de *influencers* que hablen sobre su temario, consideramos necesario hacer partícipes a los estudiantes en la investigación para que, luego ayuden a desgranar los elementos informativos de aquellos que son opiniones y entretenimiento con un análisis crítico del vídeo elegido.

Tabla 9. Plantilla para separar elementos informativos en las piezas de infoentretenimiento.

INFORMACIÓN	OPINIÓN	ENTRETENIMIENTO		
-	-	DRAMATISMO	EXALTA EMOCIONES	ES GRACIOSO

Fuente: elaboración propia.

Otros recursos en abierto

A continuación, se enumeran algunos de los principales recursos en abierto que se han encontrado a lo largo del desarrollo de la investigación y que se encuentran a disposición de los docentes para trabajar desde cualquier perspectiva la Alfabetización Mediática e Informacional:

- Iniciativa de Google, FAD y el Gobierno de España que promueve la alfabetización mediática y el fomento del pensamiento crítico en alumnos de 3ª y 4º de la ESO.
<https://www.campusfad.org/informate/>
- Plataforma digital del Movimiento por el uso responsable de la tecnología, que te informa entre otros temas de jóvenes y tecnología, *fake news*, brecha digital e inclusión.
<https://compromiso.atresmedia.com/levanta-la-cabeza/>
- Portal de recursos educativos para docentes que incluye proyectos para trabajar las destrezas comunicativas y de fomento del hábito lector en niños y adolescentes entre otros.
<https://leer.es/>
- Enseña TIC: recursos docentes para gestión, validación y producción de contenidos que faciliten el aprendizaje.
<http://ensenatic.gabinetecomunicacionyeducacion.com/>
- Material didáctico para explicar los efectos de la difusión de bulos relacionados con temas de salud, especialmente aquellos que tienen que ver con la COVID-19.
<http://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/recursos-covid.html>
- Curso de verificación digital, materiales para trabajar en clase. Un proyecto de Atresmedia.
<https://compromiso.atresmedia.com/levanta-la-cabeza/aula-virtual/>
- En la plataforma educativa gratuita de la Fundación Orange encontrarás cursos y webinars adaptados a tus necesidades. Diviértete aprendiendo con formación preparada por especialistas para afrontar los retos de esta nueva era digital: fabricación 3D, medio ambiente o uso responsable de la tecnología son solo algunos ejemplos de lo que descubrirás.
<https://orangedigitalcenter.es/>
- V Edición de EDUCLIPS: en su página encontrarás vídeos útiles como herramientas educ comunicativas para todo tipo de usuario, en especial si formas parte del profesorado, eres estudiante o profesionales de la educación y la comunicación.
<https://www.educclips.es/>
- Bubuskiski: clips audiovisuales para la comunicación de la Alfabetización mediática.
<http://www.bubuskiski.es/>
- Unidad didáctica sobre Educación Mediática de Junior Report.
<https://globe.junior-report.media/es/portfolio-item/educacion-mediatica/#toggle-id-2>
- Segunda edición del currículo de la UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068.locale=e>
- Propuesta didáctica #NoDesinformación para Educación Secundaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional).
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19819
- Escape Fake es un proyecto dirigido a jóvenes de entre 16-21 años en situación de vulnerabilidad social con el objetivo de que, a través de formarlos en desinformación y verificación digital, se conviertan en agentes transformadores en sus comunidades.
<https://www.proyectoescapefake.org/>
- Manual de periodismo y verificación de noticias en la era de las fake news (UNED, 2021). Es de acceso libre y se puede descargar de forma gratuita. Tiene propuestas de actividades para trabajar en Secundaria.
<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EditorialUNED-aa-FILO-Mperiodismo/n0137428PB01A01.pdf>
- El programa Mediatic ofrece recursos que permiten, a adolescentes y jóvenes, realizar mediaciones entre sus iguales para su competencia digital y su alfabetización mediática.
<https://www.campusfad.org/mediatic/>
- Learn to Check es un proyecto educativo y divulgativo cuyo objetivo es acercar la verificación digital y la educación mediática a la sociedad.
<https://learntocheck.org/>

Referencias bibliográficas

- BERROCAL GONZALO, S.; REDONDO GARCÍA, M. Y TORRES CHICO, L.M. (2015). La crisis como espectáculo: el infoentretenimiento en las noticias sobre el rescate bancario en la prensa española de referencia. *Communication & Society*, 69, 85-103.
- GARCÍA AVILÉS, J. A. (1999). El pseudoperiodismo satírico, un género creciente en la neotelevisión. *Diálogos de la comunicación*, (55), 18-29.
- GARCÍA AVILÉS, J. A. (2021). El reportaje de infoentretenimiento: evolución del género en las televisiones generalistas en España (1990-2020). *Revista de Comunicación*, 20(2), 171-188.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2008). Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas. *Comunicar*, 15, 15-20.

