

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



La alfabetización mediática en la Unión Europea: evaluación del proyecto de formación del profesorado de “Media in Action”

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Sheila Peñalva Tobías

Fecha de lectura: 12 de julio de 2022

Bajo la dirección de los doctores:

José Ignacio Aguaded

Carmen Marta Lazo

M^a Soledad Ramírez Montoya

Huelva, 2022



TESIS DOCTORAL

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA UNIÓN EUROPEA

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO "MEDIA IN ACTION"

SHEILA PEÑALVA-TOBÍAS



DIRECTORES
DR. IGNACIO AGUADED
DRA. CARMEN MARTA-LAZO
DRA. M^a SOLEDAD RAMÍREZ-MONTOYA

La alfabetización mediática en la Unión Europea: Evaluación del proyecto de formación del profesorado “Media in Action”

Tesis Doctoral
Sheila Peñalva-Tobías

Directores:

Dr. Ignacio Agueded
Dra. Carmen Marta-Lazo
Dra. M^a Soledad Ramírez-Montoya



**Universidad
de Huelva**



UCA | Universidad
de Cádiz



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Doctorado Interuniversitario en Comunicación
Huelva, España
2022

La alfabetización mediática en la Unión Europea: Evaluación del proyecto “Media In Action”

Sheila Peñalva-Tobías (ORCID 0000-0000-0002-2852-1057)

Directores:

Dr. Ignacio Aguaded (ORCID 0000-0002-0229-1118)

Dra. Carmen Marta-Lazo (ORCID 0000-0002-0004-1094)

Dra. M^a Soledad Ramírez Montoya (ORCID 0000- 0000-0002-1274-706X)

Doctorado Interuniversitario en Comunicación

Línea de Investigación: Educomunicación y Alfabetización Mediática

Universidad de Huelva, 2022.

ÍNDICE

PRELIMINARES	9
DEDICATORIA	11
AGRADECIMIENTOS	12
RESUMEN	13
ABSTRACT.....	15
MARCO TEÓRICO.....	23
1. REVISIÓN CRÍTICA DE LOS ESTUDIOS DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	25
1.1. ORIGEN DE LOS ESTUDIOS SOBRE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	25
1.2. UN TÉRMINO DE NATURALEZA CAMBIANTE	29
1.3. UN CONCEPTO ACTIVO, EN TRANSFORMACIÓN Y ASOCIADO A COMPETENCIAS	32
1.4. DIVERSIDAD TERMINOLÓGICA EN LA REVISTA COMUNICAR	37
1.5. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DEL PROFESORADO	41
1.6. RETOS DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA SOCIEDAD	46
2. PANORAMA MEDIÁTICO A TRAVÉS DE LA EDUCOMUNICACIÓN	51
2.1. RADIOGRAFÍA DE UNA SOCIEDAD MEDIATIZADA	51
2.2. REVISIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y MANIPULACIÓN.....	54
2.3. LA INFLUENCIA DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL DISCURSO AUDIOVISUAL	59
2.4. EVOLUCIÓN DE LAS AUDIENCIAS EN EL PANORAMA MEDIÁTICO.....	63
2.5. COMUNIDADES DE FAN Y NUEVOS ESCENARIOS DE MOVILIZACIÓN SOCIAL.....	67
2.6. LAS PLATAFORMAS DE VERIFICACIÓN DE DATOS PARA COMBATIR LA POSTVERDAD	71
3. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA ESCUELA Y LA FAMILIA.....	77
3.1. PRINCIPALES AGENTES EN LA INCLUSIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA:.....	77
3.2. LA IMPORTANCIA DE FORMAR A LOS DOCENTES EN ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	79
3.2.1. <i>Bajo nivel de competencia mediática del profesorado</i>	82
3.2.2. <i>La inclusión de la alfabetización mediática a través de metodologías activas</i>	84
3.3. EL ROL DE LA FAMILIA COMO INTERMEDIARIA ENTRE LOS MEDIOS Y LOS NIÑOS	87
3.3.1. <i>Nivel de competencia mediática en las familias</i>	88
3.3.2. <i>Plataformas educativas para fomentar la alfabetización mediática en el hogar</i>	90
3.4. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA INFANCIA: RIESGOS Y OPORTUNIDADES	93
3.4.1. <i>El fomento de la competencia mediática en la infancia</i>	97
3.4.2. <i>Recursos para alfabetizar a los menores</i>	99
3.5. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y LAS REDES SOCIALES.....	102
3.5.1. <i>Nivel de competencia mediática de los jóvenes</i>	103
3.5.2. <i>Experiencias educ comunicativas entre los prosumidores</i>	105
3.6. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA CIUDADANÍA.....	107
3.6.1. <i>Resultados de los estudios sobre el pensamiento crítico</i>	108
3.6.2. <i>Guías de preguntas para consumir información mediática de forma crítica</i>	112
4. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EUROPA.....	115
4.1. PRINCIPALES IMPULSORES DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA ENSEÑANZA	115
4.2. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL ENTORNO EDUCATIVO EUROPEO	119

4.3. RESULTADOS DE PROYECTOS EUROPEOS DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	124
4.4. PROYECTOS DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN ESTADOS UNIDOS	128
4.5. PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA: ESCUELAS Y LOS MEDIOS	132
4.6. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y LA DESINFORMACIÓN	135
MARCO METODOLÓGICO	139
5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	141
5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	142
5.2.1. <i>Objetivos generales</i>	142
5.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	143
5.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	143
5.3.1 <i>Naturaleza de la investigación</i>	143
5.3.2. <i>Fases de la investigación</i>	144
5.3.3. <i>Procedimientos de la investigación</i>	144
5.4. MUESTRA	145
5.4.1. <i>Descripción</i>	145
5.4.2. <i>Técnica de recogida de datos</i>	146
5.5. METODOLOGÍA	146
5.5.1. <i>Fase cualitativa I. Entrevista en profundidad</i>	146
5.5.2. <i>Fase cuantitativa II. Encuesta</i>	148
5.5.3. <i>Fase cualitativa II. Análisis de contenido</i>	150
RESULTADOS	153
6.1. ENTREVISTAS A LOS INVESTIGADORES DEL PROYECTO	155
6.1.1. <i>El planteamiento didáctico del programa Media In Action</i>	155
6.1.2. <i>Los módulos del programa</i>	156
6.1.3. <i>El escenario de la investigación y el diseño curricular</i>	156
6.1.4. <i>La muestra de los participantes</i>	157
6.1.5. <i>Las actividades realizadas</i>	157
6.1.6. <i>Los resultados esperados</i>	158
6.1.7. <i>Las futuras implicaciones</i>	158
6.1.8. <i>Las dificultades</i>	159
6.1.9. <i>Las oportunidades y amenazas</i>	159
6.2. ENCUESTAS DE PRE-EVALUACIÓN A LOS PROFESORES.....	159
6.2.1. <i>Caracterizaciones sociodemográficas de los docentes</i>	159
6.2.2. <i>Aproximación a la alfabetización mediática</i>	161
6.2.2.1. Nivel de conocimiento de la alfabetización mediática	161
6.2.2.2. Inclusión de la alfabetización mediática en el entorno educativo	162
6.2.2.3. Actividades relacionadas con la alfabetización mediática en el aula	163
6.2.2.4. Opinión sobre el uso de storytelling en el aula	165
6.2.2.5. Actividades con storytelling.....	165
6.2.3. <i>La dieta mediática de los docentes europeos</i>	166
6.2.3.1. Tipología de medios.....	166
6.2.3.2. Tipo de información que consumen en la web	167
6.2.3.3. Instrumentos para contrastar la información	168
6.2.3.4. Criterios para comprobar la veracidad de las informaciones	168
6.2.3.5. El tipo de formato del contenido publicado en la web	169
6.2.3.6. Géneros narrativos en los medios	170
6.2.4. <i>Análisis del pensamiento crítico de los docentes</i>	171
6.2.4.1. Análisis de una fotografía sobre el atentado terrorista de Barcelona.....	171
6.2.4.2. Verificación de las informaciones.....	172
6.2.4.3. Análisis crítico de informaciones e imágenes mediáticas.....	173
6.2.4.4. Análisis crítico de dos imágenes publicitarias	175
6.2.5. <i>Análisis de recursos digitales y educativos</i>	176
6.2.5.1. ¿Utiliza herramientas tecnológicas en su docencia?.....	176
6.2.5.2. Herramientas que utilizan en sus asignaturas.....	176
6.2.5.3. Herramientas fundamentales en la práctica docente	177
6.2.5.4. La creación de contenido por parte de los alumnos durante las clases	178

6.2.5.5. El uso del <i>copyright</i> y los derechos de autor	179
6.2.5.6. Herramientas tecnológicas a través de entornos virtuales	180
6.2.6. <i>Pre-evaluación del curso de formación del profesorado</i>	180
6.2.6.1. Motivos para la realización del curso de formación (MIA)	180
6.2.6.2. La importancia del curso en la formación docente	181
6.2.6.3. Expectativas del curso	182
6.2.6.4. Competencias mediáticas que desearía adquirir después de la formación	183
6.2.6.5. Aplicación del curso en la práctica docente	184
6.2.6.6. Temáticas que más les interesan a los participantes	184
6.2.6.7. Temáticas que más les interesan a los participantes	185
6.3. ENCUESTAS DE POST-EVALUACIÓN A LOS PROFESORES	186
6.3.1. <i>Datos demográficos de los docentes</i>	186
6.3.2. <i>Definición de la alfabetización mediática</i>	187
6.3.3. <i>Resultados de las definiciones del término</i>	188
6.3.3.1. Nivel de conocimiento de la alfabetización mediática	189
6.3.3.2. La inclusión de la alfabetización mediática en el entorno educativo	189
6.3.4. <i>Post evaluación del curso de formación del profesorado</i>	190
6.3.4.1. Metas y objetivos del curso	190
6.3.4.2. Información recibida en el curso	191
6.3.4.3. Calidad del contenido del curso	192
6.3.4.4. Información recibida durante el curso	192
6.3.4.5. Formadores del curso <i>Media In Action</i>	193
6.3.4.6. Valoraciones de las sesiones presenciales	194
6.3.4.7. Materiales didácticos y técnicos	195
6.3.4.8. Materiales realizados en el curso	196
6.3.4.9. Escala de adjetivos para la evaluación del curso	196
6.3.4.10. Expectativas de los docentes	197
6.3.4.11. Aprendizaje al finalizar el curso	198
6.3.4.12. Sugerencias de mejora del curso	198
6.3.4.13. Opinión de los participantes sobre el curso: preguntas abiertas	199
6.4. ANÁLISIS DE LOS CURSOS DEL PROGRAMA FORMATIVO	201
6.4.1. <i>Análisis del curso de formación en España</i>	201
6.4.2. <i>Análisis del curso de formación docente en Malta</i>	202
6.4.3. <i>Análisis del curso de formación docente en Italia</i>	204
6.4.4. <i>Análisis del curso de formación docente en Reino Unido</i>	205
6.4.5. <i>Análisis del curso de formación docente en Portugal</i>	206
DISCUSIÓN	209
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	213
CONCLUSIONES	217
CONCLUSIONS	225
REFERENCIAS	233
ANEXOS	265

PRELIMINARES

DEDICATORIA

Porque esta tesis ha sido como un parto, se la dedico a mi pequeño hijo Jorge, quien vino al mundo cuando estaba a punto de acabarla. Cumplidos los seis meses de nacido, me impulsó a terminarla entre noches de urgencias y desayunos con sonrisas. Y a Jorge papá, por no soltarme de la mano.

AGRADECIMIENTOS

Llegar al final de este arduo e ilusionante proyecto no ha sido tarea fácil. Si cada cada paso se apoya en un peldaño, en la escalera de mi vida he podido apoyarme en seres humanos extraordinarios. Agradezco, en primer lugar, a mi familia, que ha permanecido a mi lado sin condiciones: a mis padres, y muy, especialmente, a mi marido Jorge, que ha sido el principal impulsor de todos los sueños en los que me he embarcado.

Mi agradecimiento al profesor Ignacio Aguaded, por haber apostado por mí académicamente cuando culminé mis estudios de máster, allá por 2017. Ignacio me animó a participar en el Proyecto Europeo “Media In Action”, y diseñó la estructura de la investigación que ha tenido como resultado esta tesis. Su respaldo ha sido decisivo durante todo el proceso.

Este estudio no hubiese sido posible sin el aliento, guía y soporte constante de mi directora Carmen Marta Lazo, quien ha sido maestra y amiga desde mi etapa de alumna del Grado en Periodismo de la Universidad de Zaragoza, y quien me llevó de la mano hasta los estudios de posgrado en la Universidad de Huelva. Carmen, gracias por ayudarme a crecer. Y a la doctora María Soledad-Ramírez por su apuesta y su apoyo.

Un agradecimiento especial a la Universidad de Huelva y a los investigadores del Grupo Ágora de la Facultad de Educación, por acogerme con cariño y apoyarme con el trabajo de campo de esta tesis: mi reconocimiento con nombre propio a Amor Pérez-Rodríguez, Paloma Contreras, Daniela Jaramillo y Patricia de Casas.

Gracias a los investigadores del proyecto “Media In Action”; a la Universidad Autónoma de Lisboa y, en concreto, al profesor Bruno Reis por ayudarme a realizar esa ansiada estancia que debió ser virtual por efectos de la pandemia. A la Universidad de Navarra, en la persona de la decana de la Facultad de Comunicación, Charo Sádaba, por las gestiones durante la estancia de investigación que me permitieron consultar materiales inéditos para la construcción del marco teórico. Y al profesor de la UNAV y amigo Fernando López Pan, por su incondicional ayuda y guía constante.

Un agradecimiento muy especial al maestro Joan Ferrés, quien empezó siendo un referente intelectual a través de las lecturas de sus libros. Cuando le conocí personalmente, descubrí que el ser humano detrás de su firma de autor es todavía más extraordinario. Gracias, Joan, por tanto.

El párrafo final, pero no el último (nos quedan muchos capítulos por escribir), para mi compañera de doctorado y amiga, Mónica Bonilla, gran apoyo en estos casi cuatro años de doctorado.

RESUMEN

Esta tesis doctoral es resultado del proyecto de investigación europeo *Media In Action*, integrado por científicos de cinco países: Reino Unido, Italia, España, Portugal y Malta, y cuyo propósito esencial es aplicar las herramientas, estrategias y recursos de la alfabetización mediática en los centros de educación secundaria de esas naciones, con el fin de que los docentes adquieran las competencias mediáticas para que ayuden a los estudiantes a combatir la epidemia de la desinformación que asola a la sociedad contemporánea, y que se ha visto agravada con los fenómenos relativamente recientes de la posverdad y las llamadas *Fake News* (2016), dos sintagmas que inciden en una realidad, la de la manipulación a gran escala, utilizando las nuevas tecnologías, y que no solo han puesto en peligro a las democracias occidentales, sino el mismo concepto de sociedad de la información.

El trabajo científico se aproxima al objeto de estudio con un enfoque multidisciplinar:

- Una exhaustiva revisión de la literatura científica (más de 8.481 publicaciones contenidas en *Web of Science* y *Scopus*, entre 1971 y 2021) para sistematizar los principales aportes especulativos en el campo de la *Media Literacy*, con el objetivo de poner en diálogo las ideas relevantes de los autores más influyentes, y así articular un soporte intelectual sólido que ayude a comprender por qué esos planteamientos no solo siguen vigentes, sino que son más necesarios que nunca.
- Una aproximación experiencial y participante con tres técnicas cualitativas que analizan y contrastan los resultados empíricos: entrevistas en profundidad, encuestas y análisis de contenido de acciones formativas. El objetivo consiste en medir el nivel de conocimiento de las principales herramientas de alfabetización mediática de los docentes que participaron de la muestra en dos momentos clave: antes de que se realizaran acciones formativas en la disciplina, y al final de la organización de clases y talleres en los colegios participantes. Las encuestas y entrevistas en profundidad permitieron obtener valiosos datos que ratifican la eficacia de la aplicación

de las estrategias de la alfabetización mediática para hacer frente a la desinformación y manipulación a través de los medios y redes sociales.

- El análisis y clasificación de 35 proyectos europeos sobre alfabetización mediática llevados a cabo en Australia, Austria, España, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Estados Unidos, Reino Unido, Grecia y Bulgaria, con el objetivo de sopesar su eficacia, y, sobre todo, medir su impacto en el tiempo.

Tanto el análisis especulativo como los estudios cualitativos permiten concluir que la alfabetización mediática fomenta el análisis crítico, forma y capacita a los ciudadanos frente a la desinformación, y los convierte en actores y garantes del orden democrático, y los fortalece como promotores de una sociedad justa y verdaderamente informada; por tanto, los convierte en individuos no manipulables ante los intereses políticos y económicos que utilizan los medios de comunicación y las redes sociales como agentes contaminantes de la opinión pública.

El análisis de los proyectos europeos en los que colaboran investigadores, docentes y profesionales de la comunicación nos ha permitido concluir que estas iniciativas no se mantienen a lo largo del tiempo, y solo tienen vigencia mientras dura el proyecto, lo cual dificulta su real implantación en las aulas. Un hecho que obliga a un replanteamiento de la estrategia de la Unión Europea en la lucha contra la desinformación, que pasa por destinar mayores fondos para que proyectos de esta naturaleza no sean un remedio pasajero.

Palabras clave: media literacy, formación, profesorado, proyectos europeos, desinformación

ABSTRACT

This doctoral thesis is the result of the European research project Media In Action, integrated by scientists from five countries: United Kingdom, Italy, Spain, Portugal and Malta, and whose essential purpose is to apply the tools, strategies and resources of media literacy in secondary schools in these nations, with the aim of providing teachers with the media skills to help students combat the epidemic of misinformation that plagues contemporary society, and which has been aggravated by the relatively recent phenomena of post-truth and the so-called Fake News (2016), two syntagms that affect a reality, that of large-scale manipulation, using new technologies, and which have not only endangered Western democracies, but the very concept of information society.

The scientific work approaches the object of study with a multidisciplinary approach:

- An exhaustive review of the scientific literature (more than 8,481 publications contained in Web of Science and Scopus, between 1971 and 2021) to systematize the main speculative contributions in the field of Media Literacy, with the aim of putting in dialogue the relevant ideas of the most influential authors, and thus articulate a solid intellectual support that helps to understand why these approaches are not only still valid, but are more necessary than ever.
- An experiential and participant approach with three qualitative techniques that analyze and contrast the empirical results: in-depth interviews, surveys, and content analysis of training actions. The objective is to measure the level of knowledge of the main media literacy tools of the teachers who participated in the sample at two key moments: before training actions in the discipline were carried out, and at the end of the organization of classes and workshops in the participating schools. The surveys and in-depth interviews made it possible to obtain valuable data that ratify the effectiveness of the application of media literacy strategies to confront disinformation and manipulation through the media and social networks.
- The analysis and classification of 35 European media literacy projects carried out in Australia, Austria, Finland, France, Ireland, Italy, Greece,

Bulgaria, Spain, the United Kingdom, and the United States, in order to assess their effectiveness and, above all, to measure their impact over time.

Both the speculative analysis and the qualitative studies allow us to conclude that media literacy fosters critical analysis, trains and empowers citizens in the face of disinformation, and turns them into actors and guarantors of the democratic order, and strengthens them as promoters of a fair and truly informed society; therefore, it turns them into individuals who cannot be manipulated by political and economic interests that use the media and social networks as polluting agents of public opinion.

The analysis of European projects in which researchers, teachers and communication professionals collaborate has allowed us to conclude that these initiatives are not maintained over time and are only valid for the duration of the project, which hinders their real implementation in the classroom. This fact forces us to rethink the European Union's strategy in the fight against disinformation, which involves allocating more funds

INTRODUCCIÓN

La alfabetización mediática como concepto es relativamente nuevo, no tiene más de cuarenta años, pero abarca una realidad que ya se venía estudiando en las tradicionales teorías de la Comunicación sobre la *agenda setting* (McCombs, 1996) y las audiencias activas de los años 70, donde se vislumbraba la necesidad de impulsar el consumo crítico de la información para combatir la manipulación mediática (Menco, 2017). En 1982, esta realidad fue recogida por un grupo de profesores e investigadores de diecinueve países durante la Declaración de Grunwald en Alemania (1982) impulsada por la UNESCO. Este hecho se reconoce como el primer evento público donde se puso la voz de alarma sobre la importancia de promover la lectura reflexiva de la información de los medios en todos los niveles educativos.

Desde la academia, la propuesta de Len Masterman (1993) recogía este hecho y señala como principales razones la relevancia de combatir los efectos de la saturación mediática y de la manipulación de los medios en las aulas. Desde las empresas informativas, destaca la voz de la periodista veterana Rosa María Calaf, que propone el uso de la alfabetización mediática como la única alternativa para interpretar el lenguaje de los medios sin caer en la manipulación ideológica: “Ser críticos con la información, consumir todo valorando y estudiando los hechos; haceros muchas preguntas para saber cómo se procesa la información y también cómo se manipula” (Calaf, 2020).

En la actualidad, los organismos internacionales y europeos han vuelto la mirada hacia la implementación de la alfabetización mediática en los planes de estudios de las universidades y en la formación de los docentes como única alternativa para combatir la desinformación y las noticias falsas. Y este es, precisamente, el objeto principal de esta investigación: indagar cómo el concepto de la alfabetización mediática ha evolucionado desde su incipiente aparición en los postulados reflexivos (Anderson, 1980; Brown, 1991; Hobbs, 1998; Masterman, 1993), donde ha atravesado distintas fases especulativas, hasta convertirse en una competencia fundamental para las democracias y para la educación capaz de combatir el fenómeno de las noticias falsas.

El objetivo nuclear de este estudio nos ha obligado a emprender distintas fases que, a su vez, han determinado una metodología mixta y que pasaremos a explicar. En un primer momento, consideramos necesario realizar un estado de la cuestión que trazara

el origen del término y el recorrido teórico y especulativo del concepto *media literacy*, tanto en el ámbito académico internacional, europeo como en el español. Para ello, seguimos dos derroteros: por un lado, sirviéndonos de las principales bases de datos de producción científica del panorama internacional como *Web of Science* y *Scopus* y sus más de 8.481 publicaciones entre 1971 y 2021. En ellas rastreamos cuando empezaron a aparecer los sintagmas *media literacy*. Los trabajos científicos que han sido fundamentales para la realización de la tesis doctoral han sido las siguientes obras de autores pioneros en todo el mundo: Aguaded et al. (1997, 2009, 2011, 2013, 2015, 2019, 2020); Buckingham (1993; 2003, 2007, 2010, 2019); Ferrés-Prats et al. (2011, 2012, 2015, 2020); Hobbs (1994, 1998); Jenkins (2006); Livingstone (2003); Marta-Lazo (2005, 2008, 2015, 2016); Pérez-Tornero (2009, 2011, 2012); Pinto (1997;1999; 2005); Potter (2010); Scolari et al. (2018), entre otros. Y también la búsqueda en las principales revistas académicas centradas en este ámbito como: la revista *Comunicar*, *Nordic Journal of Digital Literacy*, *Journal of Educational Media*, *British Journal of Educational Technology*, *Journal of communication*, etc.

Se puede decir, entonces, que hemos abordado un campo de estudio en constante auge y evolución, cuyas bases continúan sin asentarse (Ferrés, 2015; Potter, 2010). Ventajas, porque nuestra monografía cumple con el requisito de ofrecer una guía y estructuración de contenidos, toda vez que concentra sus esfuerzos en establecer una clasificación del concepto y de sus estudios en el panorama internacional. En este sentido, en la primera fase de la investigación, que se corresponde con el capítulo uno de la tesis, revisamos la literatura científica que hubiese reflexionado sobre el término “alfabetización mediática” en Europa y en otros países. De los resultados determinamos que los primeros trabajos surgieron de la mano de Anderson (1980), Brown (1991), Hobbs (1994) y Masterman (1993) asientan las bases de los principios de la alfabetización mediática como concepto y después los educadores optan por llevarla a la praxis del aula a través de actividades y otros recursos (Masterman, 1993). No obstante, hemos detectado trabajos más antiguos donde queda constancia de que el concepto de la “alfabetización mediática” se construye en función de los postulados teóricos basados en las clásicas teorías de la Comunicación y sobre el análisis que realizaban sobre la preocupante función manipuladora de los grandes conglomerados mediáticos (Aparici, 2010; Gadea, 2011; García-Matilla, 2003; Pérez-Tornero,1981; Potter, 2018).

La revisión de los materiales sobre la alfabetización mediática en el terreno educativo y teórico está marcada por la confusión terminológica, por un lado, este hecho puede tener su explicación en que es un término que nace en el seno de varias disciplinas como la Educación, la Comunicación, la Psicología, la Sociología. Con el tiempo, se consolida en las áreas de Comunicación y Educación y, este hecho explica que los educadores, por su parte, se hayan centrado más la importancia de desarrollar actividades en las aulas, y los Comunicadores, han especulado más sobre la importancia de potenciar el análisis

crítico de la realidad de los medios como, por ejemplo, la selección de fuentes fiables, el análisis informativo y la verificación de informaciones. En la actualidad, los representantes de la alfabetización mediática provienen, en su mayoría, del ámbito de la Comunicación (Aparici; Buckingham; Contreras-Pulido; Ferrés; García-Matilla; Hobbs; Marta-Lazo; Orozco-Gómez; Pereira; Pinto; Pérez-Tornero; Tejedor-Calvo). Desde el ámbito educativo, resaltan las aportaciones realizadas por investigadores de la Universidad de Huelva (Aguaded; Guzmán-Franco; Hernando-Gómez; Pérez-Rodríguez), que pusieron en marcha la revista *Comunicar* (Q1 en Comunicación y en Educación) entre el año 1992 y 1993. En la actualidad, se ha convertido en la revista referente en estudios sobre alfabetización mediática a nivel internacional.

El capítulo 2 de la investigación está dedicado a recopilar y analizar los estudios científicos sobre la relación entre la alfabetización mediática y los medios de comunicación. En la propuesta, destacan las siguientes temáticas: combatir la desinformación; fomentar el análisis crítico y crear a ciudadanos empoderados frente a los medios. Este hecho, ya se venía señalando desde las clásicas teorías de la comunicación que alertaban sobre el rol todopoderoso que ejercían los medios (Aparici, 2010), la gran saturación mediática y la desprofesionalización de los oficios periodísticos (Potter, 2010) y la crisis de credibilidad (Moretzsohny & Pinto, 2020). El apartado está enfocado desde los estudios educomunicativos y abordan la influencia de los medios desde una perspectiva sociosemiótica de la comunicación. Por ello, se identifica a los medios como tecnologías comunicativas y mediatizadas, y no como meros canales informativos que emiten información en una sola dirección y son todopoderosos (Pérez-Tornero, 1981).

La investigación del capítulo 3, el más extenso de la tesis, tiene como finalidad analizar el perfil de los principales agentes de difusión de la alfabetización mediática, que son: las familias, los docentes y las escuelas. En los distintos epígrafes se pretendía aunar las investigaciones que dan cuenta de esta realidad y que, por un lado, miden su nivel de competencias mediáticas. (Livingstone, 2021). Por otro lado, en este capítulo, se han recopilado distintas iniciativas para alfabetizar a los docentes, a los padres de familia y a los jóvenes con recursos web como, por ejemplo, la guía *Media Literacy Resource Guide* y materiales en línea de la Asociación Nacional para la Educación para la Alfabetización de los Medios en Comunicación (NAMLE); *Common Sense Media*; *Parenting for a Digital Future*; *Eu Kids Online*; *Empantallados*, etc.

El capítulo cuatro de la investigación está enfocado en clasificar los proyectos europeos de alfabetización mediática puestos en marcha en las escuelas y en otros centros educativos donde colaboran tanto los investigadores, docentes, como profesionales de comunicación. La mayoría de las experiencias europeas (Pinto, 2018) no llegan a la realidad de las aulas de forma permanente, solo mientras dura el proyecto. En nuestro

estudio hemos reunido más de 35 proyectos sobre alfabetización mediática llevados a cabo en diferentes países como: Australia; Austria; España, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Estados Unidos, Reino Unido, Grecia y Bulgaria.

Ante la inexistencia de programas formativos en los centros escolares, vimos oportuno utilizar una metodología mixta para obtener resultados más fiables, en el análisis de nuestro objeto de estudio: el proyecto europeo de formación docente sobre alfabetización mediática *Media In Action*, en el que la autora de la tesis formó parte del equipo de investigación:

1. En la primera fase de la investigación se elaboró una entrevista en profundidad de diez bloques temáticos destinada para los investigadores principales del proyecto europeo, que tuvo lugar durante una reunión presencial en la Universidad Lusófona de Oporto (Portugal) en 2018. Las respuestas de las entrevistas nos sirvieron de base para poder elaborar los bloques temáticos del cuestionario.

2. En la segunda parte, se elaboraron dos encuestas teniendo en cuenta dos temas: por un lado, las limitaciones detectadas en la revisión de la literatura científica, y por otra, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las entrevistas en profundidad. Por este motivo, se elaboraron dos cuestionarios: uno de pre-evaluación y otro de post-evaluación. La idea del instrumento era doble: por un lado, buscábamos evaluar el conocimiento de los docentes antes y después de recibir el curso formativo para realizar un análisis comparativo; y a su vez, evaluar el proyecto *Media In Action*. Para ello se elaboró un primer cuestionario, dividido en seis bloques temáticos, que tienen relación directa con los distintos capítulos abordados en esta tesis: alfabetización mediática y su definición; el consumo informativo y de medios de comunicación; recursos didácticos en la docencia; herramientas en el aula; pensamiento crítico; y el último apartado dedicado a la evaluación del proyecto *Media In Action*. En las respuestas a los cuestionarios nos encontramos que los docentes portugueses no participaron en la pre-evaluación del curso *Media In Action*, por tanto, en esta prima fase, sus resultados se descartaron.

3. Para el análisis de los materiales implementados en el curso de formación del profesorado en alfabetización mediática, se elaboró una plantilla de análisis basada en la propuesta de Aguaded (2009) sobre la evaluación de un curso. Esta plantilla se estructura en diferentes dimensiones y unidades de análisis: el ambiente del curso; el tipo de aprendizaje; los objetivos del curso; los módulos; las actividades; los recursos técnicos, y la evaluación de las categorías didácticas. En este caso, participaron los docentes de los cinco países europeos: España, Malta, Italia, Reino Unido e Italia.

En definitiva, el análisis y los resultados del informe de investigación se han basado en un enfoque triangular que combina una aproximación teórica al concepto de alfabetización mediática, y una aproximación experiencial y participante con tres técnicas cualitativas que analiza y contrasta los resultados empíricos: las entrevistas, la encuesta y el análisis de contenido de los cursos.

MARCO TEÓRICO

1. REVISIÓN CRÍTICA DE LOS ESTUDIOS DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Las investigaciones sobre alfabetización mediática (traducción *media literacy*) se han incrementado de forma exponencial en los últimos cincuenta años, tal y como se aprecia en los datos consultados en *Web of Science* entre 1971 y 2021 (Figura 1). El aumento del número de publicaciones coincide con la puesta en marcha de proyectos e iniciativas impulsadas por organismos internacionales como la UNESCO (2011) y la Unión Europea. En este primer capítulo, se realiza un recorrido especulativo y teórico para analizar las distintas fases que ha atravesado el concepto de alfabetización mediática. Para ello, hemos clasificado la revisión bibliográfica en los siguientes apartados temáticos: origen de los estudios; término de naturaleza cambiante; concepto activo, en transformación y ligado a competencias; diversidad terminológica; inclusión en los planes de estudio y los retos que plantea.

1.1. Origen de los estudios sobre alfabetización mediática

La revisión de los estudios científicos sobre la “alfabetización mediática” (traducción *media literacy*) sitúan el nacimiento del término en los años 80 debido al impulso de la UNESCO sobre su interés en institucionalizar los estudios sobre la Educación en Medios (Aparici, 2010). A mediados de los años 90, la globalización y el incremento de programas de alfabetización mediática fueron clave para que el término se extendiera al ámbito anglosajón y escandinavo (Morduchowicz, 2003), como apuntalan los estudios de Masterman (1993), donde queda en evidencia que Reino Unido fue pionero en la puesta en marcha de iniciativas centradas en esta área. Posteriormente, el concepto se fue asentando en diferentes países y contextos sociales como en Canadá y los Estados Unidos con una finalidad práctica.

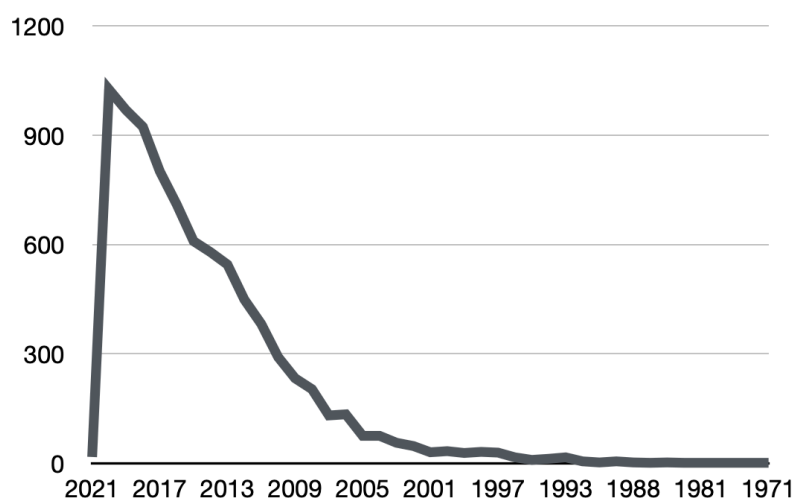
Lo cierto es que, esta expansión del término a diferentes países tuvo como consecuencia que se incrementaran los estudios teóricos vinculados con la “alfabetización mediática” en el ámbito universitario (Buckingham, 2003; Jenkins, 2006). Y, por este motivo, fueron atenuándose las diferencias conceptuales entre

los estudiosos que habían tratado de definirlo y de situarlo en un área determinada del saber (Ferrés, 2011; Pérez-Tornero & Varis, 2012).

Con referencia a los resultados obtenidos de las principales bases de datos más relevantes del panorama internacional y científico, como *Web of Science* (WoS), suman un total de 8.481 publicaciones sobre la temática que nos ocupa de la alfabetización mediática (*media literacy*). Los primeros datos registrados de los estudios sobre el concepto pertenecen a revistas científicas de distintas áreas temáticas como Sociología (Fett, 1971), Educación (Kar, 1974; Greenlaw, 1976; Morrow, 1980; VanSickle, 1981; Robinson, 1985; Graham, 1989; Kress, 1992), la Literatura (Lazere, 1987) y la Comunicación (Anderson, 1980; Brooks, 1988; Hobbs, 1994).

Del análisis bibliográfico se observa que el término ha tenido influencia de varios campos del saber como son: la Educación (40%), la Comunicación (20%), las Ciencias Sociales (5%), la Psicología (2%), la Sociología (1%) y la Lingüística (5%), entre otras. También se advierte que el concepto se ha asentado en las revistas científicas cuyas temáticas se centran en Educación y en Comunicación (*Journal of Communication*). Siendo los resultados así, resulta pertinente que nos centremos en estas dos disciplinas para profundizar en el análisis conceptual de *media literacy* desde su nacimiento hasta nuestros días. Este hecho queda patente desde los primeros estudios reflexivos hasta su aplicación más práctica y curricular en los centros de enseñanza de distintos niveles (Brown, 1991; Hobbs y Frost, 1998). En los años 80, las instituciones educativas se mostraban reticentes a implantar los cambios tecnológicos de los años anteriores (Anderson, 1980).

Figura 1. Publicaciones sobre media literacy (1971-2021)



Nota. Datos obtenidos de Web of Science (2021).

Dentro de este marco, resulta curioso que comiencen a proliferar las publicaciones de *media literacy* en el área de Comunicación y Educación (Anderson, 1980; Brooks, 1988; Olson, 1988) y que continúan incrementándose en nuestros días, según los registros de *WoS* a comienzos del 2021. Los primeros registros de estudios sobre la alfabetización mediática en el área de las Comunicación se basaban en postulados reflexivos y su enfoque se dirigía a la comprensión de los efectos de los medios. Por ello, el término tiene gran influencia de las teorías clásicas de la Comunicación como la aguja hipodérmica, que estudiaban la manipulación mediática en los ciudadanos (Muñoz-Alonso, et al., 1990). De ahí que comenzaran a resurgir estudios que recomendaban a las escuelas instruir a los niños sobre la televisión porque había algunas evidencias de que los menores no utilizaban bien los medios (Dorr et al., 1989) y, por otro lado, de que los padres no visualizaban el medio con ellos. A este respecto, Corder-Bolz (1982) considera necesario crear prácticas que favorecieran la intervención sobre la enseñanza del consumo de padres con los niños, y que las investigaciones aclaren las habilidades necesarias para una visualización crítica en la que los niños críticas distintos tipos de programas de la televisión.

En las investigaciones realizadas por Jolls y Wilson (2014) se recoge la evolución del concepto de alfabetización mediática y en la actualidad conserva las bases de Len Masterman, uno de sus grandes impulsores en la década de los 80. De modo que, como se ha verificado en el estudio incipiente de James Anderson (1980), resultaba importante desarrollar planes de estudios que incluyan la visualización crítica de la información. En su artículo se reflexiona sobre los proyectos que han puesto en marcha iniciativas centradas en el uso del análisis crítico a través de los programas televisivos. De esta manera, el propósito que persigue Anderson (1980) es promover la inclusión de la crítica hacia los mensajes televisivos con el doble fin de sensibilizar al alumnado hacia el consumo de contenidos y, también, de potenciar la habilidad de comprensión y teleobservación de la gramática del mensaje (gramática, sintaxis, símbolos y sus significados). Los resultados finales del informe (Anderson, 1980) demuestran que los alumnos que participaron en las formaciones y que recibieron instrucción mostraron mejores resultados sobre la visualización crítica de la información frente a los que no lo recibieron.

Por otro lado, los estudios científicos registrados en la disciplina educativa datan de comienzos de los 70. En esta época se vislumbran los planes de estudios y los materiales didácticos diseñados para desarrollar habilidades de consumo informativo en el contexto estadounidense escolar (Corder-Bolz, 1982; Centre for Media Literacy, 1992). Estos recursos, según advierte Hobbs (1998), estaban destinados a que los maestros lo emplearan con sus estudiantes. Por ello, la crítica

que realiza Hobbs (1998) es que, en este caso, la alfabetización mediática estaba orientada al desarrollo del currículum, y no tanto a la formación de los profesores. Este hecho tuvo repercusión en las escuelas y, por este motivo, los proyectos escolares solo se centraban en desarrollar las competencias propias de la alfabetización mediática y no en la formación de los docentes (Hobbs, 1998).

En esta misma línea, Brown (1991) durante los años 80 realizó una revisión de los proyectos piloto centrados en el desarrollo curricular de la alfabetización mediática en los Estados Unidos. Según el estudio de Brown (1991), resultan novedosos los proyectos sobre el diseño de currícula que consistían en medir la reacción de los usuarios a los mensajes de los medios. En este caso, y en una primera aproximación, se evaluaron sus respuestas para cuantificar sus motivaciones y los propósitos de los mensajes. Los currículos estaban destinados a los niños y las niñas de Educación Infantil y buscaban enseñarles ocho habilidades críticas de la alfabetización mediática (Brown, 1991:73) que son:

- Distinguir elementos de programas como la música, los efectos especiales, el color.
- Tener conciencia del tiempo de visualización de los contenidos
- Comprender las implicaciones psicológicas de la publicidad.
- Distinguir el hecho de la ficción.
- Reconocer y apreciar los distintos puntos de vista.
- Comprender el contenido de las noticias, de los asuntos públicos.
- Entender el estilo de las representaciones dramáticas de la realidad.
- Comprender y establecer relaciones entre la programación de la televisión y el lenguaje utilizado en los medios impresos.

Por su parte, Anderson (1983) identifica el incipiente interés de los centros educativos estadounidenses por incluir en los planes de estudio el desarrollo de habilidades analíticas como el pensamiento crítico en la recepción, en las interpretaciones de los mensajes y una reacción crítica. En esta misma línea, Olson (1988) plantea la necesidad de enseñar a los niños a establecer nuevas categorías de interpretación de los medios para que los perciban como representación de la realidad y no como canales de información. En ese sentido, Olson (1988) defiende la idea de que la alfabetización mediática puede ayudar en el análisis de la representación mediática a través de tres cuestiones: qué dice el medio, cuál es la intención del autor y cómo es la reacción del lector. Le siguen estudios que defendían las ideas del uso de la alfabetización mediática dirigida a la crítica televisiva para mejorar las habilidades de análisis de los televidentes (Clifford, 1992).

Por su parte, Potter (2010:13) en sus estudios insiste en la importancia de que el consumidor de información sea consciente de las decisiones que toma para que evite consumir datos de forma automática. Por ello, y como guía, establece una clasificación de la alfabetización mediática en tres niveles de análisis:

1. El locus personal, en este caso, se trata de los objetivos que dan forma a las tareas de procesamiento de la información. Es decir, se trata de determinar que tipo de información se filtra y cuál se ignora. Porque Potter (2010) considera que el locus opera de dos formas muy diferentes: por un lado, de forma inconsciente y, en este sentido, de las decisiones se toman fuera de su conciencia y de su control, y los medios ejercen mayor poder e influencia; en el caso contrario, si el locus opera de forma consciente, el consumidor puede ejercer su voluntad para tomar decisiones.
2. La estructura de conocimiento se trata de la información que las personas guardan en su memoria. No toda la información es útil para construir estructuras de conocimiento. En este apartado, Potter (2010) menciona la importancia del uso de la alfabetización mediática para un buen procesamiento de la información. En este caso, el receptor debe preguntarse el cómo y el porqué de la noticia, y no solo dar respuesta al qué de los hechos. De lo contrario, solo se procesará de forma superficial la información. Por ello, Potter (2010) insiste en la importancia de distinguir la información, que es transitoria; del conocimiento que es organizado y duradero.
3. Las habilidades de la alfabetización mediática, que otros autores han denominado competencias mediáticas (Ferrés-Prats & Piscitelli, 2012). Potter (2010), por su parte, categorizó este tipo de destrezas en siete puntos que son: análisis, evaluación, agrupamiento, inducción, deducción, síntesis y resumen. Y profundizamos en los siguientes apartados.

1.2. Un término de naturaleza cambiante

Las etapas terminológicas y especulativas por las que la alfabetización mediática ha transitado están vinculadas con los grandes cambios tecnológicos del paisaje mediático. En los postulados publicados por pioneros en la materia se detectan similitudes sobre la ambigüedad del término y sobre su naturaleza cam-

biante (Brown, 1991; Aufderheide, 1993; Hobbs, 1994; Livingstone, 2003; Buckingham, 2003; y Jenkins, 2006; Anderson, 2008). Los autores coinciden en señalar que el principal motivo se debe a su vinculación con las competencias ligadas con la incursión de la tecnología, por un lado, y a que la alfabetización mediática todavía está lejos de ser una disciplina académica con cierta identidad y solidez.

Por el momento, los estudios consultados sitúan la alfabetización mediática como un concepto que nace arraigado a un contexto específico y es aplicable a un momento determinado de la sociedad (Livingstone, 2003). De esta idea es Livingstone (2003) y considera que la alfabetización mediática no puede comprenderse fuera de su hábitat natural porque la convergencia mediática y la tecnológica son las que han guiado sus pasos. Anderson (2008), coincide con Livingstone (2003), y define el concepto respondiendo a la siguiente pregunta: ¿cuándo? Como respuesta a la pregunta, Anderson (2008) cree que los cambios mediáticos y las preferencias ideológicas condicionarán la definición conceptual y harán que se reconfigure de manera sorprendente e impredecible (Anderson, 2008).

Ante este panorama de incertidumbre y de cambios, Buckingham (2010) plantea dos alternativas, por un lado, dejar de lado las ambigüedades que despiertan las distintas definiciones y, por otro, centrar los esfuerzos en la formación ciudadana en alfabetización mediática. Para Pérez-Tornero y Varis (2012) uno de los principales problemas de la alfabetización mediática radica en la dispersión de perspectivas con la que se ha desarrollado el término desde el comienzo. Como consecuencia de esta disgregación terminológica, el movimiento ha perdido eficacia en la esfera educativa. Es por ello por lo que Pérez-Tornero alerta de la necesidad de desarrollar un consenso sobre los conceptos que la definen.

Frente a estas consideraciones, se suman Ferrés-Prats y Masanet (2015) que confirman que la alfabetización mediática tiene una etapa de confusión terminológica lastrada desde hace tiempo. Por ello, el debate sigue abierto y, de hecho, en la actualidad, se sigue aplicando y combinando con distintos términos dependiendo del contexto profesional y cultural del lugar en el que se aplica (Wilson et al., 2011:20).

Este caos terminológico, en palabras de Ferrés-Prats y Masanet (2015), ha repercutido en que no se aprueben planes en centros de formación y de enseñanza para que los estudiantes aprendan a tener una relación saludable con los medios. En este caso, Ferrés-Prats advirtió que el concepto de educación mediática solo llegará a asentarse en el mundo académico con solidez si deja de lado los postulados antiguos que no la definen con exactitud y opta por actualizarse en función de

los cambios. En sus propuestas teóricas considera relevante someter a una revisión a todos los conceptos que definen la educación mediática en las universidades españolas (Ferrés-Prats & Masanet, 2015).

A nivel internacional, otro de los investigadores que también se plantea esta cuestión es Potter (2010). En su trabajo sobre la definición de media literacy explica que la variación terminológica de la alfabetización mediática se debe a dos características propias que posee desde su nacimiento: la continuidad y la multidimensional. Sobre el tema de la continuidad, Potter (2010) defiende la idea de que la alfabetización mediática no es un concepto estático, sino que contiene distintos grados evolutivos y, por ello, las etapas se alcanzan en función de la calidad del conocimiento de cada persona. Es decir, para aclarar este hecho hace uso de la siguiente correlación: las personas que tienen un nivel de alfabetización mediática más baja tienen estructuras de conocimiento mas débiles y superficiales y, como consecuencia, realizan análisis pobres e inadecuados de la información. En cuanto a los distintos grados de la alfabetización mediática, Potter (2010) distingue cinco grados en los que se puede subir y bajar de nivel:

- 1.Desarrollando el escepticismo: la persona anclada en esta etapa es capaz de agudizar las diferencias entre sus gustos por determinados programas, personajes, y acciones. En este nivel, el usuario tiene la sensación de que sabe distinguir los elementos emitidos por los medios.

- 2.Desarrollo intensivo: muchas personas se quedan ancladas en esta fase porque es funcional. La persona ubicada en esta etapa cree que recibe mensajes que son de su agrado y tiene la sensación de estar formado en alfabetización mediática y, por tanto, no necesita aprender.

- 3.Exploración experiencial: A partir de esta etapa, Potter (2010) considera que se produce un desarrollo activo de las estructuras del conocimiento. En esta fase, el consumidor busca otros medios y mensajes donde informarse.

- 4.Apreciación crítica: las personas en esta etapa se ven así mismos como conocedores de los medios. Buscan mensajes de todo tipo (emocionales, cognitivos, estéticos y morales). Suelen tener opiniones fundamentadas.

- 5.Responsabilidad social: personas que aprecian críticamente todo tipo de mensajes. La persona ubicada en esta perspectiva no solo se pregunta cuál es el mejor punto de vista, sino que es consciente de qué mensaje es mejor.

Con respecto a las dos características que resalta el autor, la segunda es la multidimensional. Sobre esta particularidad, Potter (2010:20) explica que va más allá de la propia información emitida por los medios y se centra en el proceso de convertir los datos en conocimiento. Es decir, se trata de una característica que, a

su vez, contiene cuatro dimensiones: la cognitiva, la emocional, la estética y la moral. Por tanto, Potter (2010) insiste en la importancia de que se fomenten las cuatro dimensiones anteriores porque cada una requiere de diferentes habilidades necesarias para que el consumidor sea capaz de procesar los distintos formatos de los mensajes emitidos por los medios:

- La cognitiva: referida a la información objetiva y está basada en el análisis de datos, nombres y definiciones.
- La emocional: tener la habilidad para detectar en las informaciones los sentimientos como el amor, odio, felicidad, etc.
- La estética: reúne la información sobre cómo producir los mensajes y nos lleva a la construcción de juicios de valor y también a potenciar las habilidades más creativas de diseño.
- La moral: está centrada en proporcionar información sobre los valores y la propia conciencia.

Por otra parte, la alfabetización mediática también ha dado el salto al ámbito de la salud. En este caso, Vargas et al. (2019) propone ampliar los estudios de la alfabetización mediática y trasladarlos al ámbito de la salud. Vargas et al. (2019) reflexiona teóricamente sobre el sistema actual de comunicación entre los interlocutores y, ante la escasez y ausencia de reciprocidad en muchos casos, propone una comunicación horizontal que permita mejorar las relaciones y el intercambio de información para propiciar una mejor interacción social.

1.3. Un concepto activo, en transformación y asociado a competencias

Los estudios anteriores se han visto reforzados por los resultados presentados por Hobbs (1994) y Aufderheide (1993) donde asocian la alfabetización mediática con las siguientes competencias: el acceso, el análisis, la evaluación y la difusión de los mensajes. Buckingham (2003) y Livingstone (2003) complementan las propuestas anteriores y dan un paso más en la conceptualización de la alfabetización mediática. En su definición, Buckingham (2003) y Livingstone (2003) incorporan una nueva competencia vinculada con el perfil activo del sujeto, que es la 'producción de mensajes'. En esta misma línea, Jenkins (2006) insiste en la alfabetización mediática como un término activo y en constante transformación que no puede desligarse de la cultura digital impuesta por los medios.

A nivel internacional, según los resultados obtenidos de las búsquedas en la base de datos *Web of Science* (2021), el concepto de "media competence" arroja

378 resultados, acotando las búsquedas con el descriptor sobre “el título” de los textos. Las áreas temáticas que aparecen con mayor número de publicaciones sobre este término corresponden un 26,7% a Comunicación (101 resultados), 23,8% a Educación (90 artículos); en tercer puesto está Biología (52 publicaciones) con 13,7% y le sigue Economía con un 8,2% (31 registros). Desde el año 2000, se ha registrado un incremento de las publicaciones en áreas de Comunicación y en Educación sobre este término. De los resultados observamos que los primeros estudios publicados en revistas científicas datan del año 1963. Y en el año 1978 aparece el concepto en el ámbito de la salud. Siendo España el país que acumula mayor número de textos sobre este término: 18,5% en España; 12,1% en Rusia; en Estados Unidos 8,3%; en Alemania 7,4%; en China 6,3%; en Japón 3,4%; y al final del listado se sitúa Suecia, Noruega y Colombia con un 1% de publicaciones.

De la revisión de los estudios en *Web of Science* (2021) y los proyectos de investigación centrados en la competencia mediática puede observarse que desde mediados de los años 70 comenzaron a publicarse artículos sobre la medición de la competencia mediática (Feigert, 1976) en revistas sobre comunicación, ciencias políticas y ciencias sociales como *Public Opinion Quarterly* (Q1). Del estudio resultó interesante la aproximación que hace el autor para medir el impacto que tienen los medios y como influyen sobre la imagen de la política en determinados países como Reino Unido, Italia, Francia y Estados Unidos. En el estudio se llevo a cabo un análisis de los lectores de medios y sobre cómo los medios transmiten determinados símbolos políticos a los ciudadanos con sus publicaciones, por ello, resaltan la importancia de implementar un análisis de contenido a través de la encuesta, y la mayoría de los resultados. Aunque no evalúa con complejidad la totalidad del problema, pero sirve como introducción a la temática.

Hasta este momento, de los resultados se observa como los estudios se centraron en asociar la alfabetización mediática solo con la adquisición de competencias digitales demandadas por el contexto social, político, educativo y mediático. Sin embargo, Feuerstein (1999), Cope y Kalantzis (2000) defienden que el término no puede reducirse conceptualmente al siguiente hecho: que la obtención de competencias se pueda enseñar sin tener en cuenta el desarrollo de estrategias reflexivas y metacognitivas, por un lado y, el perfil de los alumnos, por otro (Abdullah, 2000). De la misma opinión es Buckingham (2007) que sostiene que alfabetización mediática debe estar vinculada con el consumo crítico de la información, pero sin dejar de lado dos consideraciones, que ya habían señalado sus antecesores, y son: el contexto cultural en el que nace (Livingstone, 2003) y las formas de expresión de los distintos medios visuales y audiovisuales (Jenkins, 2006). De esta misma opinión son Gavara De-Cara y Pérez-Tornero et al. (2012:18). En su análisis

exponen que el término de alfabetización mediática no puede considerarse solo como un grupo de competencias que se adoptan atendiendo a los distintos contextos culturales, como sostenía Livingstone (2003). En su postulado se aproxima a la idea de que no se debe asociar al término con las capacidades técnicas, sino en fomentar las habilidades que mejoren el ejercicio de los derechos cívicos. De esta misma idea, surge el constructo TRIC, al entender que el humanismo digital y las relaciones que se generan en los procesos educomunicativos están por encima de la dimensión meramente instrumental que aporta la tecnología (Gabelas-Barroso & Marta-Lazo, 2020).

A partir de finales de los 2000, se detectan artículos académicos que han utilizado la alfabetización mediática para referirse a la capacidad de analizar críticamente los mensajes y de crear mensajes a través de distintos formatos y medios (prensa, radio, televisión, periodismo online, redes sociales) (Livingstone, 2003; Abdullah, 2000; Pérez-Tornero & Celot, 2009; Ferrés-Prats, 2014). En España, por su parte, el primer registro sobre “la competencia mediática”, centrada en las áreas de Comunicación y Educación, se obtiene en el año 2007 en la revista *Comunicar* y en un artículo escrito por Ferrés-Prats (2007) sobre la competencia audiovisual. En el texto se presentan seis dimensiones o parámetros revisados por 54 expertos del ámbito latinoamericano. El estudio trata de definir las bases para poder medir el nivel de competencia mediática de la ciudadanía basada en la medición de competencias a través de seis dimensiones de la comunicación audiovisual: lenguaje, tecnología, procesos de producción y programación de mensajes, ideología y valores, recepción y audiencia y la dimensión estética. En este sentido, el objetivo del estudio parte de la base de ayudar a los ciudadanos a tomar conciencia de la importancia y de la influencia e incluso la fascinación que pueden tener las imágenes u otros contenidos emitidos por los medios (informativos, publicidad, programas de telerrealidad) a través de una mirada reflexiva.

Para Pérez-Tornero (2004) resulta indispensable establecer una estructura de criterios que permitan evaluar la alfabetización mediática y, por ello, propone dos categorías base, subdivididas en cinco puntos: las competencias individuales - que comprenden las habilidades comunicativas, la comprensión crítica y el uso de los medios- y los factores medioambientales que incluyen el contexto de la alfabetización mediática y los medios disponibles.

En ese caso, y tratando de aglutinar las distintas definiciones de la alfabetización mediática se observan rasgos comunes en aquellos autores que apostaron por vincularla con las competencias (Buckingham, 2003, y Livingstone, 2003). De esta forma, en la definición del término (Firestone, 1993; Hobbs, 1998; Abdullah, 2000; Pérez-Tornero, 2005; Ferrés, 2011; Gavara De Cara & Pérez-Tornero, 2012;

Aguaded, 2013) se observan las siguientes similitudes: competencias asociadas al acceso a los medios de comunicación, al análisis y la evaluación crítica de la información, la creación de contenido y su difusión a través de distintos soportes digitales:

- Disponibilidad de medios y acceso a los medios: Es un proceso dinámico y social donde debe evaluarse la calidad del acceso a las informaciones de los medios, los contenidos y los servicios a través de la televisión, la radio, e Internet. Como, por ejemplo, desde la creación de una cuenta de correo para los adultos o el uso múltiple que le dan los jóvenes para acceder a distintas plataformas.
- Análisis del contexto mediático. La calidad del uso de los medios es crucial. En primer lugar, el trabajo de los espectadores para interpretar los contenidos de los medios tanto durante como después de verlos, o al apreciar la tarea a la que se enfrentan los niños para aprender habilidades de alfabetización que los adultos han llegado a dar por sentado. La capacidad de analizar textos simbólicos se encuentra en el núcleo de la alfabetización mediática, por lo que la especificación de las habilidades requeridas para el análisis ha sido el foco del currículo en educación.
- Evaluación y comprensión crítica: Incentivar el acceso o el análisis de información con juicio propio. En este sentido, se trata de potenciar a la ciudadanía activa y crear un modelo de ciudadano comprometido con la búsqueda de información válida y que sea capaz de procesarla críticamente.
- Creación de contenido y de participación en los procesos sociales. Internet plantea algunos desafíos para una visión normativa de la producción de contenido. Sin embargo, mientras que para los adultos Internet significa principalmente la red mundial, para los niños significa correo electrónico, chat, juegos, y aquí ya son productores de contenido (Abdullah, 2000).
- Difusión del mensaje: a través de distintas formas de expresión que ofrecen los diferentes medios de comunicación.

Por otra parte, y como complemento de la propuesta anterior, Potter (2010:14) establece siete habilidades fundamentales y necesarias de la alfabetización mediática para analizar los mensajes de los medios:

- **Análisis:** se trata de descomponer el mensaje periodístico y analizar la historia con su quién, qué, cuándo, por qué y cómo para determinar si la información está completa o no.
- **Evaluación:** establecer un juicio de valor sobre las opiniones de los expertos en los mensajes de los medios. Potter (2010) considera que hay muchas certezas de que la mayoría del público acepta las opiniones reflejadas sin hacerlas suyas.
- **Agrupamiento:** clasificar los elementos que son similares y los que no.
- **Inducción:** inferir un determinado patrón a través de un pequeño conjunto de elementos y luego generalizar ese patrón a todo
- **Deducción:** Usar los principios generales para explicar los detalles de las informaciones.
- **Síntesis:** ensamblaje de elementos en una nueva estructura.
- **Resumen:** crear una descripción breve, clara y precisa que capture la esencia del mensaje en un número más inferior de palabras.

Desde una perspectiva normativa y europea del término, Gutiérrez y Tyner (2012) analizan las posibles interpretaciones de la alfabetización mediática en el marco político y europeo. En su texto advierten de dos posibles peligros: reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital, y reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental. Para evitar caer en este hecho, recomiendan recuperar los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios, al igual que Ferrés-Prats (2007), incorporar la ética y valores en las competencias. Por lo tanto, el término adquiere una nueva redefinición de sus competencias con la incursión de Internet y las nuevas formas de comunicación e información.

Frente a esta realidad, diversos investigadores del Grupo Comunicar de la Universidad de Huelva (España) intentaron dar respuesta a la explicación del término a través de recursos que aglutinaran todos los estudios publicados hasta el momento. Como resultado del Proyecto Europeo *Media In Action* se propuso la utilización de las cinco preguntas que se emplean para la construcción del cuerpo informativo de las piezas periodísticas: las 5 W's para guiar a los docentes y a los usuarios sobre la definición de esta disciplina (Pérez-Rodríguez et al., 2018). En este caso concreto, se emplearon 7 W's para dar respuesta a la Alfabetización Mediática: Qué (what?), Por qué (Why?), Para qué (what for?), ahora qué? (Now

what?), Quién (who?), Cómo (how?) y, con qué (With what?). En la siguiente infografía, se ilustran las preguntas basadas en el modelo periodístico de reconstrucción de las informaciones.

Esta percepción se ha visto reforzada por las investigaciones emprendidas por Scolari et al. (2018) y Pérez-Rodríguez et al., (2018) donde proponen el uso de la competencia trasmediática frente a la competencia mediática porque consideran que entraña un conjunto de habilidades que se adaptan mejor a los nuevos códigos en red y son: la producción y en el intercambio de mensajes a través de los medios interactivos como las redes sociales u otro tipo de plataformas y narrativas. Esta propuesta supone un complemento a las teorías elaboradas por Ferrés y Piscitelli (2012) donde no se mencionaban específicamente las redes sociales u otro tipo de plataformas narrativas.

1.4. Diversidad terminológica en la revista Comunicar

El problema actual de la alfabetización mediática radica en la dispersión terminológica que existe desde su nacimiento hasta la actualidad. La palabra alfabetización se ha unido a otros sintagmas que le dotaban de un significado diferente en función de los cambios sociales, políticos y tecnológicos. Para Buckingham (2007) el término “alfabetización” se utiliza como un sintagma vago y como sinónimo de competencia o habilidad. Es por ello por lo que, Buckingham (2007) defiende la idea de que si se multiplican los usos del término “alfabetización” se perderá efectividad en sus funciones formativas en el ámbito educativo.

Frente a este contexto, diversos autores plantean la necesidad de llegar a un consenso para unificar los conceptos que la definen y frenar la incertidumbre sobre este campo (Buckingham 2010; Pérez-Tornero, 2012; Ferrés-Prats, 2015). En las últimas décadas, diversos investigadores británicos han ampliado el concepto desde las aportaciones de las ‘alfabetizaciones múltiples’ (Bazalgette, 1988; Buckingham, 1993), de las alfabetizaciones visuales (More y Dewye, 1998) y de la televisiva (Buckingham, 1993). Por su parte, Buckingham (2007) considera limitada la definición de la alfabetización mediática y propone darle un enfoque más amplio que recoja aspectos sociales e ideológicos. En sus postulados teóricos hace una crítica a que la alfabetización mediática atienden a evaluar la credibilidad de la información en línea y desatiende otros usos de la red como los aspectos culturales (Buckingham, 2007).

Lejos de las consideraciones anteriores, el concepto ha continuado ampliando su definición y, como resultado, se han originado múltiples términos que intentan definirla. La revista *Comunicar*, pionera en estudios sobre esta temática desde 1993, da cuenta de esta realidad. En sus sesenta y nueve números publicados se identifican un total de diecinueve variaciones de la alfabetización, según los descriptores del propio medio.

Algunos conceptos nacen y mueren arraigados a un contexto político, económico y social. En la progresión de los estudios analizados de la revista *Comunicar* resulta llamativo la perdurabilidad de tres términos frente a todos los demás y son: alfabetización mediática, alfabetización digital y educación en medios. Los tres términos comienzan a tener notoriedad en las publicaciones del año 2005 y perduran en los últimos números de la revista (2019, 2020 y 2021), como se puede ver en la Tabla 1. De los resultados anteriores, la alfabetización mediática ha conseguido mayor número de publicaciones, un total de 52 artículos, y un gran anclaje en las publicaciones científicas desde su nacimiento hasta la actualidad. Le sigue el número de publicaciones y la perdurabilidad del concepto “Educación en medios” con 50 textos y el término de “alfabetización digital” con 26 artículos. Por el contrario, otros conceptos como la “alfabetización multimedia” (2002) o “la visual” (2006) han ido cayendo en el olvido por el desuso de los autores que investigan el campo. En la Tabla 1, también observamos que surgen nuevos conceptos como “la alfabetización trasmedia” o “la alfabetización publicitaria” y que habrá que analizar la progresión y su perdurabilidad en los próximos años.

Tabla 1. Número de publicaciones sobre los distintos usos del término alfabetización en la revista <i>Comunicar</i>			
Tipo de alfabetización	Número de artículos	Primeros estudios	Últimos estudios
Alfabetización multimedia	1	2002	2002
Alfabetización tecnológica	2	2004	2011
Alfabetización mediática	52	2005	2021
Alfabetización digital	26	2005	2020
Educación en medios	50	2005	2019
Alfabetización audiovisual	11	2005	2013
Alfabetización visual	1	2006	2006
Alfabetización en medios	3	2007	2008
Alfabetizaciones múltiples	3	2008	2014
Alfabetización crítica	1	2017	2017
Alfabetización trasmedia	1	2020	2020
Alfabetización publicitaria	1	2021	2021

Nota. Datos obtenidos de la revista *Comunicar*.

De momento, centraremos el análisis bibliográfico en aquellas acepciones que han contribuido a asentar el campo de nuestro estudio y cuyas designaciones terminológicas perduran en los artículos actuales, como son: la educación en medios, la alfabetización digital y la alfabetización mediática. Muchas instituciones universitarias utilizan el término “educación de medios” para designar tanto la alfabetización mediática como la

alfabetización informacional, pero con el tiempo diversos expertos establecieron diferencias conceptuales y contextuales (Wilson et al., 2011). De manera que en este apartado se atienden los postulados teóricos sobre los planteamientos teóricos de los autores expertos en alfabetización mediática (Buckingham, 2006; Pérez-Tornero, 2011; Ferrés-Prats, 2015, McDougall et al., 2019):

A comienzo de los años setenta se utilizó el término “educación en medios” (traducción *media education*), aunque las prácticas ya existían en los años anteriores. El concepto está ligado a un Consejo Internacional de expertos del Cine y de la Televisión que lo definen como le prestan atención, en el seno de la UNESCO, la definen y lo entienden como: “el estudio, la enseñanza, el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión que forman parte de un dominio específico y autónomo de conocimientos en la teoría y la práctica pedagógicas, a diferencia de su utilización como auxiliar para la enseñanza y el aprendizaje en otros dominios de conocimientos tales como las matemáticas, la geografía” (Bevort, 2007: 45).

Ante las evidencias anteriores, Pérez-Tornero (2005) considera que se está produciendo una nueva conceptualización del término “educación en medios” en el contexto iberoamericano debido a los distintos códigos en el lenguaje, y a los nuevos actores que formaban parte de esta realidad. Es por eso que Pérez-Tornero se refiere a ella como “la tradicional educación en medios” y cuyo objetivo es formar la mirada crítica de los receptores ante los medios. En sus textos incide en la necesidad de que los usuarios describan y analicen los mensajes y abandonen la actitud pasiva. Se trata de un término que respondía a las necesidades detectadas por los analistas del campo de la comunicación sobre la manipulación de los medios. Buckingham (2007), por su parte, propone repensar la educación en medios y ampliar la definición de la alfabetización con un enfoque que reconozca los aspectos sociales e ideológicos de la sociedad.

De igual manera, el término Educación Mediática ha tenido gran acogida en las investigaciones realizadas por académicos especialistas en Comunicación y Educación. Resulta novedoso el estudio llevado a cabo por Ferrés-Prats (2020:14) donde se analizaron 445 documentos centrados en la Educación Mediática y en su vinculación con términos que hacen mención a las emociones y a lo racional. En esta investigación, los 231 textos se correspondían con artículos publicados en la revista Comunicar y 214 eran comunicaciones del Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital de Segovia (España). Para el análisis, se seleccionaron 20 términos relacionados con lo racional y otros 20 vinculados con las emociones. De los resultados se obtiene que 13.597 corresponden con lo racional (64,5% en artículos y 75,2% en las ponencias) frente a los 2.428 que hacen alguna mención a las emociones (35% en artículos y 24,8% en comunicaciones a congresos). De los resultados se deduce una estrecha vinculación entre el concepto de la Educación Mediática y el componente racional y técnico, frente al componente a la variante emocional (Ferrés-Prats, 2020). Por su parte, Gutiérrez-Martín y Tyner (2012) prefieren hablar de las diferentes dimensiones que tiene la alfabetización. En este caso, Gutiérrez-Martín y Tyner (2012) consideran que la característica necesaria para el

siglo XIX es la mediática porque comprende un significado más completo en el que se incluye la importancia de los medios de hoy y es multimodal debido a la convergencia del texto, sonido, video y animación (Gutiérrez & Tyner, 2012).

Por otra parte, el término de “alfabetización digital” (traducción *digital literacy*) hereda las características de la denominada “alfabetización informática”, propia de los años 80, basaba en un aprendizaje informático como tendencia profesional, explican Goodson y Mangan (1996:78). En los años 80, el contexto fue propicio para automatizar a los profesionales ante la gran demanda de trabajos destinados a programar y manejar el *software*. En este contexto, Goodson y Mangan (1996) plantearon la necesidad de utilizar la tecnología de la información desde un enfoque más crítico y lejos de automatismos en el ámbito educativo. Por ello, la “alfabetización digital” estaba asociada con las cuestiones tecnológicas (Pérez-Tornero, 2004).

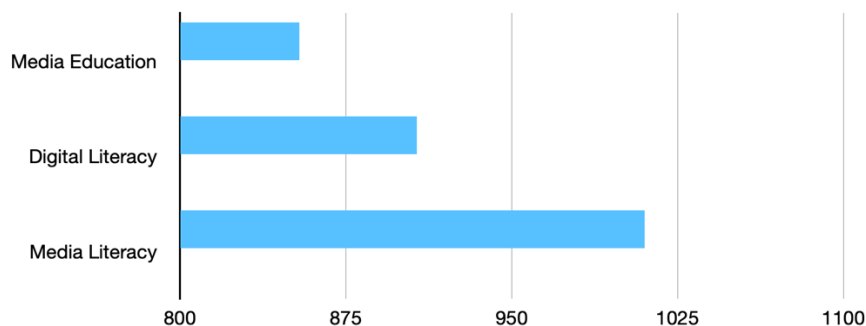
Por el contrario, Buckingham (2010) considera que el uso de “alfabetización digital” como sinónimo del desarrollo de habilidades técnicas es reduccionista y simplista. En sus postulados teóricos defiende la idea de que las definiciones de “la alfabetización digital” no tienen en consideración los usos culturales que los jóvenes hacen de la tecnología al incorporarla en su entorno social y cultural. De ahí que Buckingham (2010) sostenga que su uso entraña un mayor número de habilidades por parte del usuario como, por ejemplo: el manejo de distintos códigos como los hipervínculos. De manera que Buckingham (2010) estima necesaria la reconceptualización del término para que se unifique en el panorama digital. Este caso es una crítica frente a los postulados anteriores que apostaban por separar la tecnología de la información al usar el concepto de alfabetización digital; frente a la alfabetización mediática que se refería a una comprensión crítica de la comunicación. Y, por ello, Buckingham (2010) propone ampliar la definición de la educación en medios a través de un concepto que tenga en cuenta otros elementos como, por ejemplo, la representación e interpretación del mundo, la comprensión de la producción de los mensajes y la conciencia del lector y de las audiencias.

En el término “alfabetización mediática” (traducción *media literacy*) o “la nueva educación en medios”, como la denomina Pérez-Tornero (2005), se produce la convergencia conceptual entre los dos conceptos: Por un lado, “la educación en medios” estaba relacionada con la forma tradicional de usar el lenguaje textual de la imagen y, en el caso de la alfabetización digital, su uso se relacionaba con el lenguaje informativo propio de la realidad virtual. Por ello, para Pérez-Tornero (2012) el uso del concepto de “alfabetización mediática” implica una mayor complejidad porque incluye el uso crítico de los medios y la acción crítica del receptor frente al nuevo escenario digital. En esta misma línea, Pérez-Rodríguez (2011) considera que la alfabetización mediática es un término que continúa asentándose como un campo de estudio en el que convergen distintos tipos de alfabetización. Por este motivo, muchos autores consideran que la “alfabetización digital” y “la mediática” son sinónimos porque comparten elementos comunes como el uso de la tecnología (Dalton, 2017).

Figura 2. Evolución del término en los estudios de la revista *Comunicar*

De acuerdo con los estudios revisados en las bases de datos científicas internacionales, se corroboran los resultados obtenidos en los estudios anteriores (Tabla 1) sobre los términos que han perdurado y que continúan utilizándose en las publicaciones científicas, según los últimos registros de *Web of Science* (2021). Los datos más antiguos los encontramos en el término “media education” (1971) con un total de 854 publicaciones. Le sigue el concepto de *media literacy* cuyos primeros resultados datan del año 1974 y suman un total de los 1.010 textos; y, por último, el término “Digital Literacy” no comenzó a aparecer en los registros internacionales hasta mediados de los años 90 (Lanham, 1995).

Figura 3. Número de publicación del término en Web of Science (1971-2021)



1.5. La alfabetización mediática en los planes de estudio del profesorado

La alfabetización se ha extendido al panorama internacional gracias a las contribuciones de investigadores que han trabajado, con continuidad, en proyectos centrados en el rol de los medios y en su repercusión en la sociedad. En el ámbito internacional destacan las aportaciones de Buckingham (2007) y de Livingstone y Helsper (2008) en Reino Unido y de Hobbs (1994) en las universidades norteamericanas. No son menos importantes las aportaciones académicas en el ámbito europeo y, por ello, en este apartado

ponemos el foco de análisis de los principales propulsores de la alfabetización mediática en el ámbito educativo.

En los años 90, diversos académicos e investigadores se dieron cuenta de la importancia de formar a los docentes en materia de alfabetización mediática para implementarla en las aulas. Por ello, Hobbs (1994) invita a los estudiantes a reflexionar sobre sus hábitos de consumo de medios. En su propuesta práctica, Hobbs (1994) plantea la actividad centrada en identificar los distintos elementos de una información: el autor de la información, el propósito, el punto de vista de distintos tipos de documentos (películas, anuncios, programas de radio, de televisión) con el fin de entrenar la mirada y evaluar la representación de estereotipos en los medios.

En esta misma línea, Hobbs (1998) detecta una carencia en la formación del personal docente sobre la alfabetización mediática, incluso en los resultados de una de sus asignaturas da cuenta de la negativa de algunos docentes por incluir la alfabetización mediática en sus planes de estudio, después de haber participado en un programa formativo. Lo más significativo de esta investigación fue que un hecho noticioso hizo que la mayoría de los docentes cambiaran de opinión sobre la importancia de la alfabetización mediática durante el curso.

El suceso que cambió la negativa de los docentes fue que se desveló que un maestro de la escuela había participado en películas pornográficas y, como consecuencia, toda la escuela se llenó de medios de comunicación durante meses. También se incrementaron el número de publicaciones en todos los medios y los profesores de la escuela quedaron muy preocupados por el gran circo mediático que se había originado y no sabían cómo gestionarlo.

Ante estos hechos, los docentes adoptaron dos posturas: por un lado, estaba el grupo de profesores a los que este hecho les ayudó a reflexionar sobre el poder de los medios y la importancia de la competencia mediática. Por el contrario, el otro grupo de docentes adoptó una posición de cabreo porque no supieron lidiar con la problemática. En este caso (Hobbs, 1998) se demuestra que el análisis de diferentes hechos noticiosos es un buen ejercicio para ayudar a que los alumnos y los docentes se den cuenta de la relevancia de incluir la alfabetización mediática en sus programas formativos. Por tanto, fue a finales de los años 90, la alfabetización mediática cuando comienza a redefinirse, gracias a las aportaciones de Masterman (1993) y Hobbs (1998) que apostaron por fusionar el término con el trabajo de los educadores y de los periodistas, ya que los consideraban como grandes creadores y mediadores de la conciencia pública y del rol ideológico que tenían frente a las grandes élites sociales y políticas (Anderson, 2008). De hecho, las necesidades de educar a la gente sobre los medios se fundamentan en las teorías de los autores que detectaron la manipulación mediática en el contexto de Reino Unido (Masterman, 1993).

Por el año 1992, comenzó a asentarse la Educomunicación, un campo de conocimiento que ponían en diálogo la Comunicación y la Educación. La mezcla de estas dos áreas del saber hace que el concepto de Educomunicación tenga transferencias teóricas

de las dos áreas, por un lado, la influencia de las teorías propias de la Comunicación como son los postulados de la Acción Comunicativa de Habermas (1992) que consistían en la interlocución de dos sujetos a través de un diálogo reflexivo sobre la realidad. Por otro lado, tiene la influencia de la Educación y de la pedagogía de Freire (1993) y su acción crítica sobre la educación de los individuos (Aparici, 2010).

Distintos expertos procedentes de países latinoamericanos y de organismos internacionales, como UNESCO y Unicef, acordaron definirla como un área que incluye el conocimiento de diferentes códigos del lenguaje, la recepción crítica de los mensajes mediáticos y el conocimiento de los valores y de la verdad de los hechos. Por su parte, De-Oliveira-Soares (2008) reflexionó sobre el asentamiento teórico de la Educomunicación y llegó a la conclusión de que las autoridades de las escuelas comenzarán a poner la mirada en la importancia de la educación para los medios en los niños y jóvenes, y sobre todo, de repensar la importancia de su papel en la sociedad y de sus derechos frente a las pantallas. Pero hasta finales del año 2000, no comienza a consolidarse a través de programas formativos en las instituciones públicas, explica De-Oliveira-Soares (2009).

Por el año 2004, ante las necesidades imperantes de la importancia de la alfabetización mediática nace la Asociación Internacional de estudios de postgrado en Educación en Medios llamada *FoundMedia*. El objetivo de esta iniciativa era centrarse en la docencia y en los estudios de postgrado entre diferentes universidades para potenciar las investigaciones sobre el área (De-Fontcuberta-Balaguer, 2005). De los países participantes en este proyecto solo tres contaban con programas de postgrados relacionados con ese ámbito: el Master Internacional de Comunicación y Educación ofrecido por la Universidad Autónoma de Barcelona; el Magister en Comunicación Social con mención en comunicación y educación, impartido por la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Master en Ciencias de la Comunicación, con especialización en comunicación, ciudadanía y educación de la Universidad do Minho de Portugal. La mayoría de estas actividades no eran permanentes, solo la Universidad de Huelva (España) las realizaba con regularidad.

En el ámbito educativo, la alfabetización mediática plantea el reto de propulsar su inclusión en los planes docentes, sin olvidar la formación de los profesionales de la comunicación. En este sentido cabría preguntarse, como recomiendan algunos autores (Lozano-Estivalis et al., 2015), si es necesario educar y formar a un público que ya está especializado en el área de comunicación. A esta cuestión, se le dio la siguiente respuesta en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información de 2005 celebrada en Túnez: no parcelar los conocimientos ni aislar los saberes, sino de vincularlos entre sí. Al final, se dejó todo en manos de las políticas educativas y se apostó por conocimientos parcelados frente a conexiones interculturales. Por ello, Lozano-Estivalis et al. (2015) sostiene que el gran cambio que debe implementarse en las aulas es la unión o mestizaje entre la Comunicación y la Educación desde indicadores críticos, innovadores y participativos sin importar el ámbito de especialización. A este respecto, se suman las opiniones de académicos como Ferrés-Prats y Aguaded (2012) sobre la urgencia de eliminar las connotaciones po-

líticas de los espacios educativos; incluir formaciones en multialfabetizaciones en las disciplinas de Comunicación y Educación; y establecer puentes que permitan afrontar retos educativos desde perspectivas socioeducativas.

De igual manera Masanet y Ferrés-Prats (2013) realizaron un diagnóstico para medir las competencias de la ciudadanía en Comunicación y Educación, los resultados del estudio pusieron en evidencia la necesidad de implantar una formación basada en la reflexión, en la crítica y en la ética y no solo en la parte más tecnológica e instrumental del proceso. El estudio evidencia que el 74,1% de usuarios consideraba que la oferta docente en educación mediática era suficiente, pero contrasta con los testimonios de los docentes. En la investigación llevada a cabo por Ferrés-Prats y Masanet (2015) se analizaron el contenido semántico de 225 guías docentes de siete bloques temáticos: cognitivo/relacional; emotivo; información/conocimiento; entretenimiento; inconsciente; crítica vinculada al conocimiento y crítica vinculada a la actitud.

De los resultados del estudio anterior, Ferrés-Prats y Masanet (2015) plantean el problema de no reducir el espíritu crítico a una actitud, sino abordar el concepto como una actitud crítica que permita analizar los mensajes con profundidad. En su estudio solo el 16,8% hace referencia a una actitud crítica. Este dato preocupa a Ferrés-Prats y Masanet (2015) si se relaciona con el alto porcentaje (96%) de las guías docentes que centran en potenciar los conocimientos vinculados con la información y el conocimiento (3.583 términos). Llama la atención la escasa referencia en las guías a la enseñanza del relato (*storytelling*) como instrumento persuasivo en las aulas (5,33%). Dicho de otro modo, Ferrés-Prats (et al., 2015) plantea entonces el problema de reducir la educación mediática al plano informativo y dejar de lado las potencialidades socializadoras, creativas, y persuasivas que tiene la comunicación en la esfera social.

La necesidad de crear y validar los procesos de formación del profesorado en este ámbito fue planteada por diversos autores (López & Aguaded, 2015), quienes advirtieron de su importancia para transformar la realidad mediática. Asimismo, Marta-Lazo et al. (2015) realiza un estudio sobre las guías docentes en el año 2011 y 2012 sobre la oferta de la educación mediática en las facultades de comunicación y educación. Los resultados obtenidos de estudio indican que el 97,3% de los temas analizados no hay conceptos teóricos sobre las audiencias ni sobre la competencia; tampoco sobre la recepción y la interacción de los usuarios frente a los mensajes (Marta-Lazo et al., 2015).

Este escenario se presenta como la oportunidad de que las disciplinas de Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas lideren procesos de investigación donde integren las distintas disciplinas y transformen el ámbito educativo (Foncuberta, 2000). Sin embargo, la inclusión de esta materia no encaja con los sistemas curriculares centrados en la parcelación del conocimiento (Barbero, 2003).

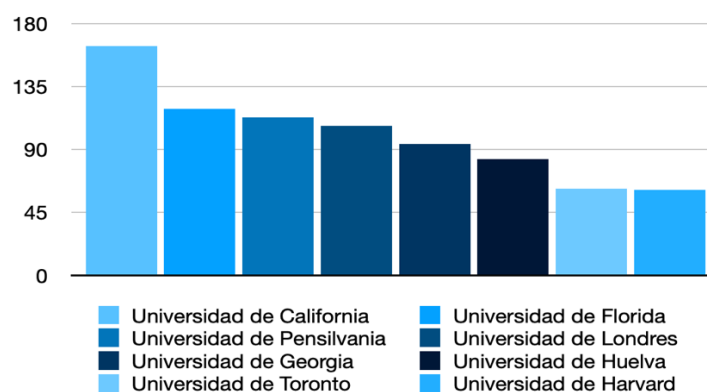
Ante el conjunto de evidencias anteriores, Ferrés-Prats y Piscitelli (2012) realizaron un análisis de todos los planes de estudio de los grados de Comunicación de las universidades en España relacionadas con el ámbito de la educación mediática. Del estudio resultaron interesante las respuestas que obtuvieron de las entrevistas en profundidad a

los docentes sobre la importancia de la formación en la educación mediática (Ferrés-Prats & Piscitelli, 2012). También fue relevante la discrepancia entre las necesidades detectadas y las materias de los planes de estudios vigentes donde sólo 15 asignaturas estaban relacionadas con el ámbito de la educación mediática, una cifra muy baja, explican Ferrés-Prats y Piscitelli (2012).

Del mismo modo, y en consonancia con los estudios anteriores, en el plano internacional resultaron interesantes las aportaciones del estudio realizado por Fedorov y Levitskaya (2015) sobre la integración de la Educación en Medios en los planes de estudio de 18 países. De los resultados de las encuestas, el 56,2% de los docentes consideran que integran muy poco la Educación en Medios en los planes docentes de su país y en el ámbito universitario. El 7,8% de los expertos entrevistados consideró que se integraba de forma considerable en la universidad; el 32% algunas veces y el 56,2% muy poco (Fedorov & Levitskaya, 2015).

En el estudio de Buitrago et al. (2015) observamos que hay un gran debate entre los profesionales de los medios: unos apuestan por un modelo educativo más profesionalizado (Bolonia) frente a un sistema educativo entroncado entre un saber más humanístico. De la revisión realizada por los autores sobre los planes de estudio, se concluyó que se apostaba por una enseñanza enfocada en potenciar las competencias prácticas. En el estudio fue también relevante la labor docente que realizan algunos profesores que integran la educación mediática de forma inconsciente (López & Aguaded, 2015). De ahí que, la solución que proponen Ferrés-Prats y Masanet (2015), va más allá del análisis del propio producto mediático, y se centre en comprender y profundizar en lo ético, estético, en lo social para detectar las carencias y las fortalezas. De este modo, Ferrés-Prats y Masanet (2015) creen que urge la necesidad de incluir la enseñanza de alfabetización mediática en los centros educativos para formar a los ciudadanos que elaborarán mensajes en el futuro.

Figura 4. Las universidades que investigan en alfabetización mediática



La alfabetización mediática ha conquistado los postulados académicos de los investigadores en Comunicación y Educación de las universidades americanas y europeas.

Estos resultados se constatan en los estudios académicos, registrados en *Web of Science*, donde destacan por sus contribuciones las universidades estadounidenses (Carolina, Pensilvania, Florida, Harvard), la Universidad de Londres y la Universidad española de Huelva.

Ante un panorama complejo, resulta interesante la mirada autocrítica de Ferrés-Prats (2018) sobre la situación de la alfabetización mediática y su incursión en la esfera educativa. El autor la sitúa como esperanzadora, si atendemos a la cantidad de estudios realizados sobre el área; y por otro, la posiciona como deprimente si nos fijamos en la escasez de medidas adaptadas en los centros de enseñanza. Durante su trayectoria, Ferrés-Prats (2020) considera que durante más de 40 años se ha investigado en las universidades españolas sobre alfabetización mediática y no se han resuelto las carencias detectadas en los planes de estudio ni con su inclusión en los grados, ni prestando atención a la importancia de la formación del profesorado. En el caso español (Ferrés-Prats, et al., 2013), la alfabetización mediática continua paulatinamente su expansión en los planes de estudios. En España hay 252 grados de Educación que integran la tecnología en su formación y solo 53 centros imparten asignaturas vinculadas con la alfabetización mediática. De los resultados, queda en evidencia que solo se presta atención a la dimensión tecnológica y se desatienden el resto de las dimensiones propuestas por Ferrés-Prats (et al., 2011).

1.6. Retos de la alfabetización mediática en la sociedad

La alfabetización mediática fue a principios del siglo XX un reto para las escuelas en lo que se refiere a su inclusión en el currículo educativo (Pérez-Tornero, 2009). Aunque la puesta en práctica en las aulas tardó más de 20 años, desde el impulso de la UNESCO en 1982 hasta su concreción en el año 2007 con la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo sobre el Enfoque Europeo de la Alfabetización Mediática (Pérez-Tornero, 2009). Hasta mediados del siglo XXI no comenzó a considerarse una herramienta fundamental en la formación de los profesores para hacer frente a los desafíos de la sociedad multipantalla (Aguaded, 2013). Por ello, su inclusión en las aulas plantea un triple reto que se concreta en: combatir el bombardeo informativo y las noticias falsas (Potter, 2010; Aparici, 2010), propulsar el desarrollo del pensamiento activo (Dalton, 2017; NAMLE, 2017) y reforzar los derechos cívicos de todos los ciudadanos (Pérez-Tornero, 2012).

Ante la situación descrita, Potter (2010) plantea el uso de la alfabetización mediática como un instrumento educativo capaz de hacer frente al exceso informativo. En sus propuestas teóricas, Potter (2010) ofrece reflexiones para que el interlocutor tome el control de su propio consumo informativo. Esta idea la ilustra a través de una escena muy cotidiana: El instante en que una persona está conduciendo en su coche con la radio puesta, y mientras tanto conversa con un amigo. Este ejemplo lo utiliza Potter (2010) para explicar que, en un primer momento, la atención del conductor está en la conversación

que tiene con el copiloto y no atiende a la música de la radio. La escena se transforma en el momento en que suena la canción favorita del conductor. En ese instante repentino la atención del conductor pasa de la conversación con el copiloto a la música de forma inconsciente. Potter (2010) recrea esta escena cotidiana para dar cuenta de la exposición mediática a la que estamos expuestos y también reflexiona sobre cómo nuestra mente funciona como un “piloto automático” sin esfuerzo consciente.

Se trata de un gran problema en la actualidad porque los usuarios consumen imágenes de forma indiscriminada sin ningún tipo de reflexión previa sobre su forma y su fondo; tampoco cuestionan su calidad y el origen de las fuentes de información; y dejan de lado la tendencia ideológica del medio que las emite (Aparici, 2010).

Al hilo de las ideas anteriores, Dalton (2017) reconoce que algunos principios básicos de la educación en alfabetización mediática pueden ser utilizados para aplicarlos a prácticas de educación y pueden incluir, por ejemplo, la investigación y el pensamiento activos sobre los mensajes; además de reforzar habilidades de los medios; conocer los medios como parte de la cultura; y la socialización.

La alfabetización mediática ha ganado mucho terreno en la esfera educativa y en la sociedad. Por este motivo, Pérez-Tornero (2012) señala como reto de la alfabetización mediática la gran capacidad que tiene de ayudar a mejorar los derechos civiles de los ciudadanos y transformar las democracias. El propósito se enfoca en ayudar a las personas a desarrollar los hábitos básicos de expresión y de comunicación para que sean pensadores críticos y ciudadanos activos. Por ello, la alfabetización mediática constituye uno de los grandes objetivos de las políticas educativas y de las comunicativas. Se trata, por tanto, en palabras de Pérez-Tornero y Varis (2012) de una condición indispensable para el desarrollo de sociedades libres. Su propuesta se basa en dejar de lado la instrumentalización del término al asociarlo con “capacidades y habilidades”, y apostar por su finalidad transformadora.

La verdadera esencia de la alfabetización mediática, según Pérez-Tornero (2012), se materializa en la puesta en marcha de los valores clásicos del Periodismo, cuyos principios se asientan en el Derecho a la Información y en la defensa de la libertad de expresión. Gavara et al., (2012) insiste en que la explosión de la información en Internet ha dado lugar a la confusión, la saturación y la falta de calidad informativa. Con otras palabras, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) categoriza la libertad de expresión en dos dimensiones (UNESCO, 2011): Por un lado, establece que es un derecho individual, al considerar que todo sujeto debe expresar sus pensamientos y, por otro lado, lo sitúa como un derecho colectivo al considerar que el acceso a la información y al pensamiento es ajeno.

En este sentido, el reconocimiento de los derechos fundamentales es un componente fundamental que deberían involucrar los maestros en el aula para fomentar estos principios entre los más jóvenes. Tanto Leent y Mills (2018:406) utilizan un sistema de enseñanza en sus clases basado en la identificación de los derechos fundamentales a través de imágenes y noticias publicadas por los medios de comunicación. En sus prácticas,

Leent y Mills (2018) escogen una noticia sobre un determinado colectivo marginal y plantean a los alumnos preguntas sobre el reconocimiento de los derechos de las personas que aparecen en las imágenes. Durante esta práctica, los alumnos realizan entrevistas directas con los colectivos para que conozcan de primera mano los testimonios. La idea de Leent y Mills et al. (2018) consiste en que los alumnos sean capaces de reconstruir las identidades de los colectivos, reconozcan los derechos; reflexionen y analicen críticamente la producción de las imágenes sin verse influidos por las opiniones de los medios.

Otro caso similar es el que plantea Linde-Navas (2007) sobre la inclusión de las prácticas didácticas en el aula para que los alumnos y los docentes trabajen los derechos fundamentales de los individuos. Linde-Navas (2007) esboza varios niveles de análisis: Planteamiento de un caso (por ejemplo, la libertad de expresión), nivel de los principios y criterios morales (principios deontológicos); contextualización de esas normas y principios de la situación que se presenta; decisión personal y profesional y conclusiones (juicios, razonamientos, perspectivas y conciencias).

Con la intención de alcanzar una conciencia mediática en la sociedad, Pérez-Tornero (2012) propone aprender a discriminar los contenidos de los medios para alcanzar dos objetivos fundamentales.

Por un lado, conocer la importancia de la influencia del sistema de medios en nuestra vida diaria y, por otra parte, incrementar el desarrollo de las competencias necesarias para identificar los derechos que tiene cada individuo. De este modo, la conciencia mediática permite reeducar la mirada sobre el consumo mediático y reforzar los principios básicos que sostienen a las democracias de un país. Ferrés-Prats (2014), por su parte, considera que el gran reto de la educación en general y de la alfabetización mediática, en particular, es controlar las emociones que se tienen frente al consumo de contenidos audiovisuales. Se trata, por tanto, de disminuir la fuerza que las emociones juegan a favor de sus objetivos (Ferrés-Prats, 2014).

Desde hace más de cuarenta años, esta realidad ha sido estudiada por Ferrés-Prats (2020) quien concluye que la alfabetización mediática ha tenido un gran cambio desde el punto de vista tecnológico y social y, debido a ello, se han llevado a cabo grandes iniciativas y proyectos. En las propuestas de Ferrés (2020) queda demostrado que la alfabetización mediática no ha calado en la sensibilidad académica porque todavía no ha llegado a los planes de estudios en los grados. En España, la cátedra UNESCO de Alfabetización Mediática en los tiempos del coronavirus y el uso del servicio público de los medios convoca jornadas de reflexión sobre la relación entre la alfabetización mediática y el periodismo de calidad en las que se reflexiona sobre la libertad de los periodistas durante el estado de alarma provocado por la crisis de la COVID- 19 (San Jinés, 2020). Aunque se van dando ciertos pasos, todo está siendo un procesos lento y poco consistente. Diversos analistas coinciden al afirmar que la unidad de la Unión Europea, aunque sea una tarea difícil y ardua, han conseguido indudables logros, tales como el crecimiento, la competitividad y el empleo. Esa alianza es fundamental para dar respuesta a grandes problemas que tienen Europa y el mundo entero. En este sentido, Pérez-Tornero (2011) y Etxeberria

(2000) consideran necesario impulsar los valores democráticos, la tolerancia, la lucha contra el racismo, la xenofobia y la mejora de la comunicación.

2. PANORAMA MEDIÁTICO A TRAVÉS DE LA EDUCOMUNICACIÓN

La alfabetización mediática se ha convertido en un arma de doble filo para combatir las noticias falsas y hacer frente a la infoxicación mediática. Pero este recurso carece de uso si no se le acompaña de un criterio reflexivo. Por ello, la alfabetización mediática, no puede ser tratada como una panacea. Este capítulo proporciona una base para evaluar los esfuerzos de la alfabetización mediática y contextualizarlos en relación con el panorama mediático actual. También se ofrecen recursos para que la ciudadanía pueda enfrentarse a los medios y. Consumir información con criterio. La alfabetización mediática contemporánea se tiende a organizar alrededor de cinco temas: participación de los jóvenes, formación docente y recursos curriculares, apoyo de los padres, iniciativas políticas y construcción de la base de la evidencia (Bulger & Davison, 2018). De hecho, aún existe un debate abierto por los teóricos que estudian las perspectivas de la teoría social y de las audiencias sobre la gran influencia de los medios sobre la opinión, la actitud, las creencias y la identidad.

2.1. Radiografía de una sociedad mediatizada

La gran celeridad de los cambios tecnológicos ha sido el gran motivo por el que distintos autores han tratado de dar nombre a la sociedad actual, con el fin de definir sus peculiaridades (Castells, 2004; Cabero-Almenara, 2002; Jenkins, 2006). A comienzos del siglo XXI, Bauman (2000) radiografía la sociedad como una *modernidad líquida*, es decir, cambiante e intolerable a la perdurabilidad de todo lo que nos rodea: desde el amor, la familia, la cultura de consumo, la educación y los intereses de los mercados. Por este año, también tomaba forma la idea de retratar nuestra era como la *Sociedad de la Información*, debido a la gran revolución informativa. En ese caso, la información comenzó a depender de múltiples factores sociales, culturales, económicos y políticos que configuraban su empleo y su uso (Castells, 2004). Es por ello que las Tecnologías de la Información

y de la Comunicación (TIC) fueron clave para impulsan la globalización de medios y ocasionar una gran ruptura espaciotemporal con lo anterior.

Frente a este contexto cambiante, la Unión Europea fomenta la creación de dos planes de acción para la inclusión de Internet: *eEurope2002* y *eLearning* Internet. El cometido inicial de estas propuestas era utilizar la red como una herramienta educativa capaz de garantizar el éxito en el consumo de contenidos digitales e interactivos (Cabero-Almenara, 2002). El problema de este tipo de propuestas, según Cabero-Almenara et al. (2020), se originaron porque no se tuvo en cuenta una reflexión crítica sobre sus posibilidades, sus limitaciones y sus impactos a largo plazo. Por lo tanto, resulta ser una divinización de los recursos tecnológicos y una instrumentalización de los procesos educativos porque evitaba la crítica hacia el uso de las TIC (Aguaded, 2011; Ferrés-Prats, 2014).

En relación con las ideas anteriores, Jenkins (2006) define la sociedad como *la cultura de la convergencia de medios* donde concreta idea de que la desinformación en la ciudadanía y los escasos criterios de búsqueda eran temas del pasado y habían sido trasladados a escenarios nuevos. En consecuencia, nacen otro tipo de propuestas teóricas que prefieren definir la era actual como la *Sociedad del Conocimiento* frente a la de *la Información* (Hargreaves, 2003). De esta idea son Tejedor-Calvo y Pérez-Tornero (2015), quienes consideran que nos encontramos en un periodo donde el conocimiento es el protagonista y el principal cambio es de corte cualitativo y no cuantitativo. En este sentido, Tejedor-Calvo y Pérez-Tornero (2015) señalan que el cambio más importante de las TIC ha sido el uso que las personas hacen de esa información para transformar la realidad. Por ello, sostienen que las posibilidades que ofrece la tecnología no garantizan la entrada en la Sociedad del Conocimiento, aunque sí ofrecen nuevas herramientas y oportunidades para construirlo (Tejedor-Calvo y Pérez-Tornero, 2015).

De forma similar, Cabero-Almenara (2002) defiende la idea de que el valor de la transformación no recae solo en la tecnología, sino en la relación que establecemos con ella y con el resto de las variables curriculares. Se trata, por tanto, de realizar una interacción cognitivo-social con la información en un contexto determinado, explica el autor. En esta misma línea, Gabelas-Barroso y Marta-Lazo (2020) plantean la necesidad de desmontar el paradigma instrumental de las TIC y apostar por la importancia del Factor R-relacional de las TRIC (Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación), para potenciar la importancia de las relaciones sociales, cognitivas y emotivas entre los participantes del proceso formativo mediado por la tecnología.

Sin embargo, otros investigadores prefieren denominar a la sociedad actual como de la *del cansancio* (Chul-Han, 2017) o como *la civilización del espectáculo* (Vargas-Llosa, 2011). Chul-Han (2017), por su parte, considera que los ciudadanos están encadenados, como Prometeo, a perseguir el máximo rendimiento en sus quehaceres profesionales y, como consecuencia, terminan cayendo en la autoexplotación de su propia libertad. A esta realidad, se suma el excesivo narcisismo impulsado por las redes sociales que apuesta por una cultura igualitaria en el ámbito social, cultural, económico y familiar (Chul-Han, 2016). Los autores anteriores coinciden con las ideas de Vargas-Llosa (2011)

al retratar el escenario actual como un ambiente imperecedero, sin asentamientos fijos, donde la inmediatez ha devaluado el conocimiento, la cultura y la enseñanza (Vargas-Llosa, 2011).

La imagen de una sociedad mediática dominada por las interacciones diarias a través de las redes sociales (*Facebook, Twitter, Instagram*) no está lejos de nuestra forma de relacionarnos con el mundo. Así se constata en el recuento realizado por la compañía analítica *Cumulus Media* (2019) sobre lo que sucede en un minuto en la web: se visualizan 4,5 millones de videos en *Youtube*, se comparten más de 41,6 millones de mensajes en *WhatsApp*, se descargan 390 aplicaciones móviles, 3,8 millones de búsquedas en Google. El dato positivo de esta realidad es que las tecnologías posibilitan el diálogo y la conectividad, como sostiene Potter (2018).

Los medios de comunicación y las redes sociales son muy atractivos en nuestra cultura de la información, por ello, cada vez crece el tiempo que dedicamos a visualizar la información (Potter, 2018). Según los datos del estudio de IAB Spain (2020), se ha incrementado el consumo entre el grupo de 16 a 65 años de 55 minutos al día a 1 hora y 20 minutos. De los 1.142 encuestados, el 87% utilizan redes sociales, entre las más frecuentadas está: *WhatsApp* (96%), *Instagram* (81%), *Facebook* (78%), *Youtube* (75%), *Twitter* (59%). De los datos de IAB (2020), resulta llamativo el gran crecimiento de *Instagram* con un 70% en el último año, y de *TikTok* que pasa del 14% en 2019 a 53% en 2020. Como consecuencia, se ha triplicado el número de usuarios en estas redes sociales. *Instagram* ha crecido un 17% el número de usuarios en Europa y cierra su año con 132, 8 millones, según Emarker (2020).

Las evidencias porcentuales (Emarker, 2020; y IAB Spain, 2020), nos acercan a los postulados teóricos que perciben nuestra cultura como una sociedad mediática (Ferrés y Masanet, 2015). En este contexto, Ferrés y Masanet (2015) identificaron dos formas de interactuar con la información. Por un lado, los *mass media* son los profesionales de los medios de comunicación y, por otro, los *social media* que los adjudican el consumo y producción de mensajes de la ciudadanía. La idea inicial de los autores se fundamenta en la categorización de las informaciones para detectar si la autoría o la fuente de información es fiable. Potter (2018) comparte esta propuesta al considerar que el gran contratiempo de nuestra cultura radica en la saturación de mensajes producidos por los medios de comunicación y también por los usuarios que usan distintas plataformas. Y, como resultado del gran incremento de personas que producen y comparten información, según explica Potter (2018), se ha quintuplicado la tasa de saturación de mensajes. Si bien es cierto que el diluvio de publicaciones no ha dado paso al conocimiento, sino al incremento del ruido informativo (Chul-Han, 2016).

Romero-Rodríguez et al. (2016), por su parte, realiza la propuesta de 75 ítems para validar la calidad de la información de los medios. En el planteamiento anterior se exponen tres grandes áreas: el ámbito empresarial del medio (intereses económicos, la transparencia, normativa ética), el ámbito sociolaboral de los trabajadores del medio

(como la estabilidad laboral, becarios, fotógrafos, editores) y el ámbito de contenido informativo (fuentes de información, coherencia de las informaciones, equilibrio ideológico de las publicaciones, entre otros).

Como consecuencia, nuestra sociedad se asemeja a un gran supermercado lleno de mensajes de los medios. Un ejemplo de la propuesta anterior la encontramos en *YouTube*. Una plataforma que tiene más de un billón de vídeos disponibles donde los usuarios no dejan de producir y de subir más horas de grabaciones. Para Potter (2018), el gran problema que ha detectado en las redes sociales es la desprofesionalización de los trabajos como consecuencia de que cualquier usuario puede asumir cualquier rol sin firmar ningún contrato con discográficas o sin comprometerse con los derechos de autor: desde el periodista, músico, artista fotográfico, diseñador de videojuegos. Como resultado, Potter (2018) explica que se ha generado una gran crisis de credibilidad en los oficios, sobre todo en el ámbito de la comunicación y en la política como el caso Vaza Jato (diario *The Intercept Brasil*) que presenta la ilegalidad para condenar a un presidente (Moretzsohny & Pinto, 2020). Este fenómeno contribuye al cambio en dos posibles escenarios (Salaverría, 2010): por un lado, afecta al escenario periodístico y en todo lo que se refiere a las propias rutinas en la producción de las noticias y su formato en la web; y, por otro lado, amplía el escenario de participación ciudadana y de expresión pública. Por el contrario, algunos autores consideran que las prácticas del periodismo ciudadano son contrarias a concepciones profesionales y a la autoridad del oficio. Por ejemplo, Mitchelstein y Boczkowski (2017) se refiere a las noticias que dan voz a los rumores o a la difusión de las afirmaciones sin verificar. Los propios autores consideran que este hecho desafía la propia función del periodismo y atenta contra la credibilidad informativa (Mitchelstein & Boczkowski, 2017).

La vulnerabilidad del periodismo, frente al ascenso de la lógica comercial y política, vuelve a colocar la cuestión del profesionalismo en el centro. En este sentido, para Mitchelstein y Boczkowski (2017), el periodismo lucha por mantener los límites frente a los intereses institucionales, editoriales y la opinión pública. En este sentido, Marta-Lazo et al. (2020) concluyen que para que perviva un periodismo de calidad, se debe producir la integración de los principios básicos del periodismo en el entorno tecnológico y económico.

2.2. Revisión de los estudios sobre la alfabetización mediática y manipulación

La manipulación mediática de las empresas periodísticas ha sido un tema recurrente desde comienzos del siglo XX hasta nuestros días. La generación de autores de la Escuela de Frankfurt (Marcuse, 1964) fue la que alertó sobre la manipulación y el efecto todopoderoso que ejercían los medios de comunicación y las industrias culturales sobre el pensamiento de los ciudadanos. En la actualidad, diversos autores, entre ellos Timsit

(2002), han analizado las estrategias llevadas a cabo por las grandes corporaciones mediáticas para crear respuestas automatizadas que distraigan al público. Para Vargas-Campos (2006), las teorías marcusianas suponen la prolongación de un pensamiento inactual sobre la alienación mediatizada. Resulta llamativo que en nuestros días siguen ocupando espacio las investigaciones centradas en los efectos masivos de los medios y en su carácter adoctrinante (Krotz & Winocur, 2007). De hecho, las aportaciones realizadas hace cuarenta años son notorias porque describen con exactitud el panorama mediático actual, donde prima la alienación mediática de las grandes compañías (Jenkins, 2006). Un ejemplo de la realidad anterior lo encontramos en el siguiente hecho noticioso publicado por los diarios españoles: los trabajadores de RTVE acusaron al medio de manipulación informativa del público al no proporcionarle una información plural. En el comunicado del colectivo se denunciaba que el medio no velaba por la calidad y la independencia de la información (La Vanguardia, 2018).

En este epígrafe, partimos de las teorías sobre la influencia de los medios desde una perspectiva sociosemiótica abordada por Pérez-Tornero (1981), que se aleja del modelo clásico y unidireccional de Lasswell. De forma que, Pérez-Tornero plantea otro nivel de influencia donde se elimina el concepto de 'medio de masas' como efecto y se tiene en cuenta la causa de tal efecto. Con esta finalidad, se trata de analizar como los *mass media* alteran el discurso y acaban construyendo otro diferente. Por ello, Pérez-Tornero (1981:47) identifica a los medios como procesos dinámicos, y no como meros canales informativos. El autor considera su propuesta sería pobre si solo se tuviera en cuenta los mensajes y se dejara de lado el resto de los elementos que intervienen en el proceso comunicativo.

Como consecuencia, las opiniones de los investigadores sobre este campo se encuentran divididas. Por un lado, está la postura de los defensores de la supremacía de los medios de comunicación y la manipulación que ejercen sobre los ciudadanos (Botero, 2012; Aparici, 2010). Y, en el otro lado, se sitúan los autores que minimizan los efectos de los medios y apuestan por el empoderamiento de los ciudadanos a través de distintos recursos educomunicativos (Gozálvez & Contreras-Pulido, 2014). En otras palabras, Potter (2010) considera que las teorías que apuestan por los medios como todopoderosos parten de un receptor que ha asumido una actitud sumisa frente a la filtración de información y no está dispuesto a preguntarse los porqués.

Con respecto a la televisión, García-Matilla (2003) asegura que ha sufrido determinados embates desde su nacimiento hasta la actualidad y, como consecuencia, se ha devaluado como medio informativo y de servicio público. En palabras de García-Matilla (2003), la televisión está ligada con un factor importante que es la mala costumbre de los gobernantes de servirse del medio en beneficio público. Algunos casos relevantes que dan cuenta de esta realidad se observan, por ejemplo, en España y los cambios en las televisiones públicas en el caso de TVE y los sucesivos cambios de gobiernos. Otro de los ejemplos utilizados por García-Matilla (2003) para justificar sus afirmaciones se basa en el grupo Mediaset y en Silvio Berlusconi que tras ser elegido jefe del Ejecutivo pasó a

controlar también los canales públicos de su país a través del Consejo de Administración de la RAI, o el caso de Tony Blair en Gran Bretaña (García-Matilla, 2003:17). Y de otros partidos de corta trayectoria que abiertamente afirmaban querer dominar los medios de comunicación. En este sentido, Bilbeny (2012) defiende la idea de que los medios de comunicación cada vez se mimetizan más con los partidos políticos. En ese caso, Bilbeny considera que esta instrumentalización del medio de comunicación no está en procesar una determinada ideología, sino que esa “venta de los ojos” impida dar una información imparcial, independiente y con argumentos racionales, por tanto, se pierde la profesionalidad. La opción que plantea Bilbeny (2012) es que la prensa actúe como vigilante del poder político y que no apoye al poder, sino que informe con libertad y responsabilidad, y se muestre crítico con sus ideas.

Por su parte, Potter (2010) también hace una radiografía de la realidad mediática para llegar a la conclusión de que la gran influencia que tienen los medios puede verse determinada por el alto grado de exposición y del consumo de los ciudadanos. En esta misma línea, Gadea (2011) sostiene que la llegada de Internet ha sofisticado y actualizado las estrategias que utilizan las empresas periodísticas para crear opiniones homogéneas. En sintonía con las propuestas anteriores son las ideas Aparici (2010), en cuyos planteamientos reconoce que los medios tienen un control limitado. Es decir, Aparici considera que solo pueden ejercer control sobre cómo abordan sus mensajes y sobre la forma en que emiten los mensajes, pero no pueden manipular la interpretación que el público hace de los mismos. Para Aparici (2010), un ejemplo de reconstrucción de la realidad proviene de los grandes conglomerados mediáticos como el caso de Prisa, y que para otros autores son nuevas formas de alienación que emplea la propia industria cultural y económica (Acuña, 2003). Como consecuencia, Aparici (2010:121) ofrece un listado de técnicas de manipulación que emplean los medios para conseguir sus objetivos:

1. Modificación del significado de la palabra: La palabra «guerra» o «autonomía» se ha visto modificada reiteradamente en los diferentes medios de comunicación españoles.

2. Se utilizan en una determinada dirección las «palabras de choque». Son palabras que tienen una gran fuerza emocional para sus receptores.

3. Uso de frases hechas: Cuando se recurre a tópicos y frases hechas y de tanto repetirse han terminado por acostumbrar a la audiencia. Al final, termina aceptando ese concepto como una verdad constatada y es asumida por la mayor parte de la población.

4. Presentación de hechos aparentes. Esta utilización de intermediarios se da en anuncios publicitarios, periodísticos o deportivos.

5. Argumentos huecos y exagerados. Una de las formas de manipulación que se ejerce sobre la audiencia es la utilización de argumentos que justifiquen una acción o que pongan de manifiesto las supuestas propiedades que tiene un producto, un individuo, una organización. Los argumentos a los que se suele aludir en este tipo de estrategia tienden a la exageración de los acontecimientos. Por ejemplo: «Con... puede adelgazar hasta 30 kilos».

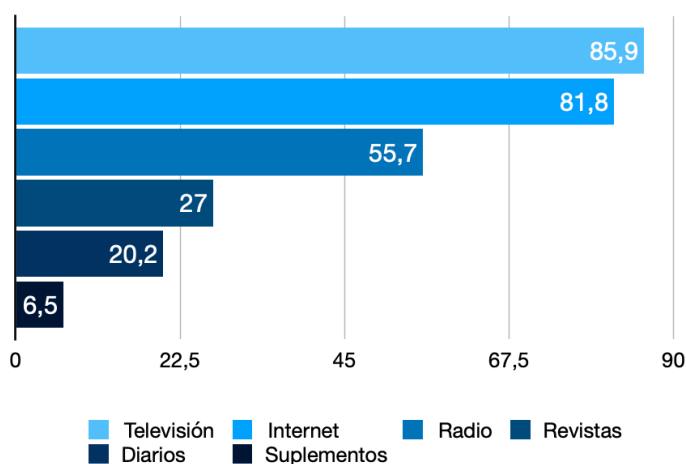
6. Omisión de los hechos. Esta realidad es ilustrada por Aparici (2010) a través del tema de la colonización de América, y le sirve para explicar cómo los medios de comunicación influyeron en la construcción de un único relato a través de la limitación de enfoques y de distintas narrativas.

Otra de las técnicas que utilizan los medios para manipular a las audiencias es la “tiranía del clic”. Mitchelstein y Boczkowski (2017:20) explican que esta técnica consiste en aumentar la presión y el acceso a sitios digitales. Con esta dinámica, lo único que se hacen los medios es impulsar los contenidos y hacerlos atractivos para impulsar la lógica comercial. El objetivo de estas prácticas es hacer de anzuelo y captar a la audiencia a través de recetas sensacionalistas a través de las noticias donde priman los crímenes, el erotismo y otro tipo de anzuelos que sirven para captar la atención de las audiencias. Por tanto, la lógica del periodismo, lejos de velar por el bien público, está contaminada y plagada de informaciones sensacionalistas que se alejan de la calidad y de los principios básicos de la profesión (Mitchelstein et al., 2017). En esta misma línea, Ramonet (2001) sostiene que el periodismo actual trata de velar por la lógica mercantil en la información cuyo único objetivo es maximizar audiencias. Sus palabras se corroboran con los informes publicados por el Estudio General de Medios (2020), donde el medio dominante y de preferencia por los españoles es la televisión (85,9%) y cuyo consumo diario es de tres horas y los canales temáticos más vistos son: Antena 3, propiedad de Atresmedia, con 10.377 telespectadores diarios; le sigue La 1 de Televisión Española (TVE) con 9.050 televidentes, y el canal privado La Sexta con 5.626 como tercera opción en el *ranking* de consumo televisivo.

El estudio realizado por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) ha publicado los resultados de la primera oleada del Estudio General de Medios (EGM, 2020) centrada en la incursión de los distintos medios de comunicación en el mercado. Según los datos del estudio de AIMC, la televisión es el medio de comunicación más empleado por los españoles, ya que tiene un 85,9% de penetración. En el gráfico (Figura 7), observamos que este medio de comunicación se ha mantenido en la primera posición desde su nacimiento.

Si bien es cierto que, con el paso de los años, la televisión ha decrecido 2,6 puntos si lo comparamos con los datos del 2011, donde su porcentaje de penetración ascendía a 88,5%. El caso opuesto lo encontramos con la incursión de Internet. Los datos de la investigación denotan un ascenso paulatino desde 2011 donde su porcentaje de penetración era de 42,5% y en la primera ola del Estudio General de Medios del año 2020 asciende a 81,1%. En el caso de la radio, es diferente. Al comienzo tuvo un gran crecimiento, y con el paso de los años continúa decreciendo, pero se ha mantenido en un 58%. Actualmente, contiene un 55,7% de penetración frente al 58,5 de 2011. El descenso ha sido mínimo si lo comparamos con otros medios como la prensa, cuyos resultados han decrecido 16 puntos desde el 2011. Ahora contiene 20,2% frente a los 37,4% de 2011.

Figura 5. Resultados de la Agencia General de Medios (2020)

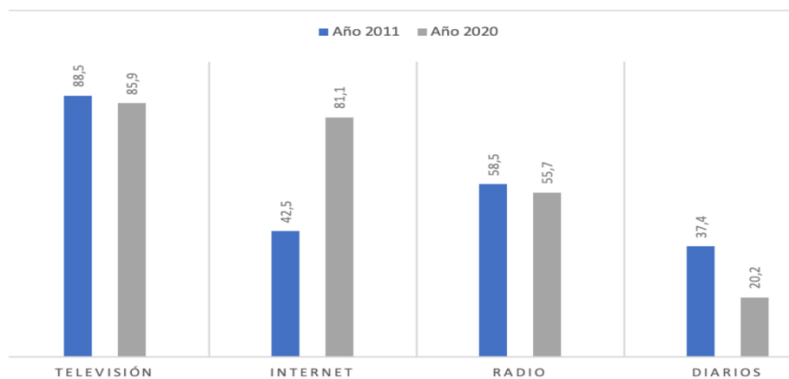


Nota. Estudio General de Medios (2020).

Potter (2018), por su parte, da cuenta de que los medios han moldeado las creencias y patrones de comportamiento. Por ello, considera que una vez que el ciudadano comienza a ver las cosas desde la perspectiva de la alfabetización mediática se ganará control sobre el proceso de formación ante la influencia de los medios. En esta línea, Pérez-Tornero (1996) plantea la necesidad de comprender la naturaleza del propio consumo de los medios para abordar con profundidad los cambios que acontecen a nuestro alrededor. Se trata de tener en cuenta el hecho de que cuando consumimos un medio asumimos ciertas premisas como, por ejemplo, el punto de vista del narrador y unos valores determinados. Por ello, Pérez-Tornero (1996) considera que las teorías de los medios y de la manipulación no son suficientes y argumenta los siguientes motivos: no se abordan con profundidad los cambios de nuestro entorno y tampoco se ofrecen una guía sobre cómo hacer frente a la gran influencia que tienen los medios en nuestro ambiente.

En atención a la problemática expuesta, nace la creciente necesidad de incorporar la alfabetización mediática para hacer frente a los paradigmas dominantes: el de los medios de comunicación de masas y el de los medios digitales (Pérez-Tornero, 2012). En sus estudios, Pérez Tornero (1996) precisa sobre la necesaria inclusión de la alfabetización mediática para mejorar el periodismo y, para ello, plantea dos propuestas: por un lado, que se expliquen los rasgos de los efectos y, por otro, el estudio y la descripción de las estructuras discursivo-comunicativas del proceso comunicativo.

Figura 6. Comparativa del porcentaje de penetración de los medios (2011 y 2020)



2.3. La influencia de la alfabetización mediática en el discurso audiovisual

La televisión sigue siendo el medio que acumula mayor porcentaje de penetración en el mercado (85%), según los estudios publicados por el Estudio General de Medios (EGM) desde el año 2011 al 2020. Por ello, muchos investigadores se han interesado en su análisis con el fin de educar la mirada de los consumidores.

Desde finales de los años setenta, en las universidades portuguesas destacan las contribuciones de investigadores pertenecientes a las Facultades de Comunicación que ponen especial atención al gran poder del lenguaje televisivo y en la necesidad de educar la mirada de los telespectadores, especialmente de los más jóvenes (Pinto, 1999; Borges 2005, y Pereira, 2012). Por su parte, Borges (1977) se ha centrado en demostrar el poder que tiene la televisión a través del manejo de determinados códigos audiovisuales en los programas televisivos y en las series. Sus publicaciones se han basado en el análisis de los elementos estéticos de productos audiovisuales como *Ghost Trío* de Beckett (Borges, 2004) y las películas de Almodóvar (Borges, 1996). De la misma manera, enfocó sus investigaciones en la programación de la televisión pública con el fin de analizar el papel social de los medios y determinar los parámetros de calidad de los formatos televisivos (Borges, 2005). En este caso, se focalizó en el programa de *Diario de Sofía* y *Quique*, cuya peculiaridad radica en que daban al público dos opciones del final del programa para que ellos participaran en la construcción del relato. En la actualidad, Borges encamina sus estudios hacia el análisis de las competencias mediáticas y del lenguaje trasmedia en las series de ficción como *Expediente X* (Sigiliano & Borges, 2018) y *El Cuento de la criada* (Sigiliano & Borges, 2018). Sus trabajos científicos siguen una misma estructura metodológica; por un lado, realiza un análisis cualitativo a través de la deconstrucción del lenguaje audiovisual y, por otro, examina una obra determinada y analiza todos los elementos que componen la narrativa audiovisual (el tiempo, el silencio, la música, los colores, los personajes y los escenarios).

Con todo ello, la autora intenta demostrar que su uso no es fruto del azar, sino que corresponde a una estrategia audiovisual para provocar determinadas respuestas

emocionales en el público. Entre sus contribuciones más citadas resalta el texto sobre las prácticas de calidad en televisión (Borges, 2008) en el que hace un repaso de los treinta programas con más audiencia del panorama internacional (por ejemplo, *Dekalog* en Polonia; *The War Game* en Gran Bretaña) e intenta explicar la forma en que la televisión forma parte de nuestra cultura popular. Otro de sus textos más referenciados es un postulado teórico sobre la televisión británica, en el que destaca la importancia de la participación ciudadana de la opinión pública en las televisiones británicas (Borges, 2005).

Al mismo tiempo, Pinto centró sus investigaciones en dos líneas temáticas: la primera se enfoca en el análisis de la función y formación del periodista y, la segunda, en el análisis de la influencia de la televisión sobre la infancia, desde un punto de vista sociológico. Entre sus aportaciones encontramos textos analíticos sobre la pérdida del profesionalismo de los periodistas. En este caos, Pinto (1999) plantea la necesidad de abordar la formación de los futuros profesionales de la información en las facultades considerando la vuelta a los valores clásicos y a los principios que rigen la profesión periodística. Por otro lado, Pinto (1997) reflexionó sobre el gran poder de atracción de la televisión en los niños y, en este caso, estableció diferencias conceptuales entre ver un programa determinado y mirar la televisión como actividad automatizada. Desde un análisis sociológico, Pinto (2000) sugiere a los padres que intervengan en la construcción social de la infancia de sus hijos. En esta investigación, el autor les propone acompañar a los niños en la visualización de los contenidos televisivos y generar momentos de encuentro y diálogo con ellos.

Sobre la base de las ideas anteriores, Pinto (2005) concluye que la televisión forma parte del entorno familiar y puede convertirse en un problema si no se tienen en cuenta tres aspectos fundamentales en su relación con ella: la familia en la televisión, la televisión en la familia y la familia frente a la televisión. Pinto (2018) pone énfasis en la importancia del rol de los padres para fomentar las habilidades expresivas de los niños durante la emisión. Al igual que Pinto (2005), Pereira (1997) sigue la misma línea de investigación centrada en el consumo televisivo por parte de los menores, en este caso pone el foco en los contenidos televisivos violentos para explicar la importancia del papel de los padres. En este trabajo reflexivo, Pereira (1997) realiza una revisión de la literatura que concluye al determinar que los niños que están acostumbrados a solucionar los problemas con comportamientos violentos frente a otras alternativas se verán más inclinados hacia la reproducción de la violencia en su día a día y aconseja a los padres y a los educadores acompañar a los niños en la visualización de contenidos.

Por otra parte, Pereira (2013) mantiene una postura crítica hacia las políticas educativas que presentan la tecnología como una panacea capaz de garantizar el éxito en su futuro laboral. Asimismo, las ideas de Pereira (2018) contrastan con las teorías que sitúan a los jóvenes como grandes competentes en alfabetización mediática, ya que los resultados de diversos proyectos, como el titulado "Recursos para la alfabetización mediática" (Pereira, et al., 2012) o "Trasmedia literacy" (Pereira et al., 2018), denotan una gran ausencia del consumo crítico de contenidos por parte de este colectivo.

En el contexto universitario español y, en concreto, en las Facultades de Comunicación se habían interesado por los postulados teóricos sobre los efectos de los medios en la opinión pública. Por su parte, Pérez-Tornero (1981) siguió el mismo derrotero que sus antecesores, pero desde una perspectiva sociosemiótica de la imagen. Sus estudios más embrionarios se centraron en analizar el discurso de los medios de masas, como la prensa y la televisión, con una doble finalidad: por un lado, describir y explicar los rasgos principales de los medios y, por otro lado, analizar las estructuras del discurso de cada mensaje mediático (Pérez-Tornero, 1981). En este caso, Pérez-Tornero (1987:316) parte de la premisa de Lorenzo Vilches sobre que “las imágenes se leen al igual que los textos”, para examinar la estética de las imágenes. A Pérez-Tornero lo que le interesaba era descubrir la repercusión que tiene la imagen en el receptor y viceversa. Por ello, en sus investigaciones, desgrana las composiciones visuales en términos más sencillos para poder estudiarlos en profundidad. Pérez-Tornero (1996) también plantea la necesidad de atender al estudio de los efectos de los medios para entender cómo modifican nuestra percepción de la realidad y nuestros sentidos, sobre todo, en el caso de los mensajes publicitarios (Pérez-Tornero, 1995).

La llegada de la tecnología produjo un gran cambio en los formatos que utilizaban los medios para dar cuenta de la realidad informativa. De esta misma idea es Buitrago (et al., 2015:12), quien resalta la importancia de la educación en los medios de comunicación frente a la gran crisis mediática que experimentan las grandes empresas periodísticas. Tyner (1998), por su parte, es partidario de que los medios de comunicación participen en la promoción de la alfabetización mediática para cambiar las percepciones negativas que se tiene de ellos.

En relación con la construcción de las narraciones en el lenguaje adaptado a la web, Pérez-Tornero y Tejedor (2014) aglutinan un conjunto de reflexiones sobre los nuevos formatos estilísticos que imperan en la Red. Entre todos ellos, cabe destacar la especial importancia que tiene la narración de historias a través de distintos códigos estilísticos como las infografías. Como respuesta a esta realidad, Pérez-Tornero & Tejedor (2014) elaboraron una guía didáctica para realizar análisis críticos de las imágenes en los medios.

Desde sus primeras contribuciones, Ferrés-Prats (1987) ha seguido una misma línea discursiva sobre el análisis audiovisual de los medios. Sus líneas de investigación se han centrado en el estudio de las potencialidades del relato audiovisual y su influencia en nuestras emociones. Al comienzo, los estudios de Ferrés-Prats (1987) se enfocaron en el análisis cinematográfico y televisivo de los contenidos audiovisuales; posteriormente se centró en sacar provecho a las potencialidades educativas del vídeo a través de la puesta en marcha de talleres audiovisuales para que los alumnos contasen sus historias (Ferrés, 1988). En esta misma línea, Ferrés-Prats (1997) sostiene que el telespectador se enfrente constantemente a los efectos devastadores de los medios de comunicación sobre sus emociones. La escuela no forma al alumnado para hacer frente a esta realidad y, por ello, Ferrés considera que no basta con ser reflexivo, sino que es necesario enseñarles a ver la televisión de manera específica y educarlos en la lógica de las emociones (Ferrés-Prats,

1997). En palabras de Ferrés-Prats, el principal peligro de la transferencia de las emociones es que también se produce un traspaso ideológico en esa retransmisión de contenidos. Ferrés-Prats (2014) también ha profundizado en el funcionamiento del cerebro emocional frente al consumo de las pantallas. Para ello, hace uso del relato para profundizar en el poder del *neuromarketing* y la comunicación persuasiva, y para ello utiliza ocho metáforas, para dar cuenta de esta realidad mediática, las cuales son:

1. Metáfora del iceberg para hablar sobre el efecto que la comunicación audiovisual sobre el inconsciente de nuestro cerebro. El principal problema que detecta Ferrés (2014) es que la publicidad es capaz de embelesarnos hasta tal punto de producir en nuestro cerebro respuestas automáticas e inconscientes.

2. Metáfora de la central energética centrada en la gran capacidad movilizadora que tienen las emociones sobre nuestra conducta y cómo influyen en la toma de decisiones.

3. Metáfora del contagio para hacer mención a que el inconsciente funciona como un piloto automático frente al consumo de los medios, como sostuvo Potter (2010). También se refiere a que las emociones distorsionan los recuerdos que se tienen de una realidad.

4. Metáfora de las redes y del fenómeno fan, y esa movilización ocasionada como fruto de la fusión de tecnologías y de las emociones a través de los distintos códigos audiovisuales.

5. Metáfora de la contaminación: distorsión de la percepción que tenemos sobre las cosas, sobre todo, el uso de la comunicación con fines comerciales. Por ejemplo, el uso de la música para interferir en nuestro comportamiento, en nuestras decisiones de compra.

6. Metáfora del espejo, saber qué se oculta tras las pantallas, y conocer qué provocan tanta fascinación, y saber cómo modifican nuestra forma de pensar, de sentir, de ser.

7. Metáfora de la gasolina, la importancia de la motivación, del deseo.

8. Metáfora de la conciliación, que se basa en la integración de aportaciones conciliadoras desde todos los puntos de vista: desde los que son muy defensores de la tecnología hasta los que opinan que la convergencia consiste en la integración de los distintos lenguajes.

Aguaded (1996) coincide con Ferrés-Prats (2014) en el uso de las técnicas de manipulación que utilizan las empresas publicitarias con los consumidores. En ambos casos, consideran relevante su estudio para suavizar el impacto emocional sobre las audiencias más jóvenes. Aguaded (1996 :143), por su parte, propuso la inclusión de las prácticas publicitarias en el aula desde un enfoque didáctico, que se concreta en tres ámbitos:

- Análisis crítico y creativo de los mensajes publicitarios para descubrir los mecanismos persuasivos y los estereotipos implícitos en cada mensaje.
- Estudiar el medio de comunicación en profundidad para conocer los mecanismos que emplean en la producción de los mensajes, en la

elaboración de las imágenes, y en las técnicas de creación de los anuncios publicitarios.

- Creación de mensajes publicitarios en el aula a través de pósteres, murales, vídeos o cuñas publicitarias que permitan potenciar la capacidad creativa y analítica del alumnado.

Llama la atención que Aguaded (1991), desde sus primeras contribuciones académicas, detectó la necesidad de incluir los medios de comunicación en el currículum escolar a través de la formación de los docentes en el aula. Sus aportaciones fueron pioneras en tanto que planteó la integración de los medios de comunicación en los espacios educativos a través de diversas actividades como talleres de radio escolar y la construcción de murales de noticias. Aguaded (1996) hizo hincapié en el análisis en la comunicación audiovisual y en la creación de actividades educativas para sensibilizar a los padres sobre la realidad mediática. También propuso potenciar el valor de la comunicación entre los más jóvenes con el uso de técnicas didácticas de antaño como el uso del tebeo, el cómic y la fotonovela desde un enfoque nuevo, didáctico y adaptado a los nuevos lenguajes audiovisuales. Sus aportaciones siguen la misma línea que Pinto (1999) y Pereira (2005) sobre la importancia de educar la mirada de las familias y potenciar en análisis crítico de los programas televisivos, tanto en el entorno familiar como escolar. De igual manera, otros investigadores (Méndez-Garrido & Monescillo-Palomo, 1993) analizaron las potencialidades de incluir la enseñanza de la alfabetización mediática en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y propusieron incluir recursos metodológicos e instrumentos expresivos para llevarlo a cabo en las aulas.

2.4. Evolución de las audiencias en el panorama mediático

Las audiencias se enfrentan al doble reto de consumir una información llena de connotaciones políticas y de intereses empresariales (Castells, 1995). Diversas teorías consideran que el manejo del discurso social y el monopolio mediático ha dificultado la recepción activa de los mensajes (Castells, 1995). Orozco-Gómez (1996), por su parte, plantea implantar una "pedagogía del conocimiento" como solución a la gran influencia que los medios de comunicación tienen sobre los ciudadanos. El planteamiento de Orozco-Gómez (1996) se basa, por un lado, en reescribir los mensajes de los medios para desgranar todos los intereses implícitos (económicos, sociales y políticos). Por otra parte, el autor plantea propiciar la creación de escenarios de discusión donde se originen debates entre las audiencias de distintos medios de comunicación (Orozco, 1996).

En este contexto cambiante, el perfil de la audiencia no ha permanecido inmune a los cambios tecnológicos y multimedia en el escenario de la web. Desde la academia, diversas corrientes de autores han cuestionado el papel de los usuarios como receptores

activos y, por ese motivo, han propuesto la revisión del concepto de audiencia (Fernández-Beaumont, 2010; García-Ruiz et al., 2014). El planteamiento de Cloutier (1970), en sus inicios, fue muy novedoso al identificar a los consumidores como emisores y receptores de la información (emirec) a través de la mediación tecnológica. Este modelo cobraba relevancia en un contexto analógico donde las audiencias eran consideradas receptáculos pasivos y no participaban en los procesos comunicativos (McCombs, 1996). Este hecho supuso una ruptura con las teorías de sus antecesores que solo tenían en cuenta al emisor de la información y el propósito del mensaje, y no tanto el *feedback*. Este caso lo observamos en los modelos de Lasswell, Braddock, Shannon y Weaver (Martín-Algarra, 2003). De ahí que Toffler (1980) acuñara el término de *prosumidores* para referirse a que las personas eran capaces de interaccionar con los contenidos emitidos por los medios. Este hecho supuso un reconociendo de las audiencias como sujetos que poseían destrezas tanto para consumir información como para producirla (Ferrés-Prats, 2015). En relación con las ideas anteriores, Marta-Lazo (2005) utilizó el concepto “perceptor participante” para referirse a los sujetos activos que participaban indistintamente en el acto de producir y consumir la información de los medios. En su trabajo, centró la mirada en los menores como espectadores y consumidores de televisión.

A finales de los 90, Orozco-Gómez (1996) dio un paso más allá al plantear la necesidad de educar la mirada de las audiencias para que realizasen un consumo crítico de la información. Por ello, propuso formar a las audiencias a través de habilidades cognitivas para que pudiesen consumir información con criterio (Orozco-Gómez, 1996). De acuerdo con las propuestas de Orozco, Livingstone (2003) también plantea la incursión de la alfabetización mediática para enseñar a las audiencias a obtener información desde el discernimiento. En sus propuestas teóricas, denomina a los consumidores *escépticos* cuando navegan sin rumbo por la web, sin ningún propósito loable.

Prensky (2001), por su parte, establece dos distinciones entre los docentes que denomina “inmigrantes digitales” y los alumnos que cataloga como “nativos digitales”. Esta diferencia se basa en que, según apunta Prensky (2001), los procesos de pensamiento y de aprendizaje son muy diferentes en estos dos sujetos. El autor considera que, en muchos casos, son la raíz de muchos problemas educativos porque se comunican a través de distintos códigos. En el caso de los “nativos digitales”, Prensky (2001) señala que se relacionan a través de lenguajes digitales o de la estética audiovisual de los juegos; y contrasta con el sistema de aprendizaje de los “inmigrantes digitales” que provienen de una enseñanza y de un pensamiento lineal y en un contexto analógico donde han migrado al actual. Una de las cosas que Prensky ha detectado en las formas de aprendizaje de los “nativos digitales” es que realizan un consumo informativo basado en la rapidez y no tanto en la reflexión. Prensky propone explotar este terreno en el ámbito educativo y familiar.

Tabla 2. Diferencias entre los “nativos digitales” y los “inmigrantes digitales”

Nativos digitales	Inmigrantes digitales
Procesamiento paralelo: multitarea	Procesamiento secuencia
Procesamientos rápidos	Procesamiento lento
Acceso abierto: hipertexto	Itinerario único
Aprendizaje con juego y diversión	Trabajo individual y aislamiento
Autoaprendizaje a través de tutoriales	Aprendizaje con trabajo serio (libros, revistas).

Nota. Propuestas de Prensky (2001) y categorización de Cassany (2008).

De acuerdo con las ideas anteriores, Cassany (2008) considera que esta distinción es la base para entender las diferentes formas en que la que los padres y los hijos se enfrentan al consumo informativo. La realidad es que los padres pasan de una tarea a otra de forma ordenada y los hijos consumen varias cosas a la vez, de multitarea (*multi-tasking*) (Cassany, 2008). Se estima que las TICs han promovido la multialfabetización y el aprendizaje de distintos idiomas al permitir la interacción e interlocución con personas de otros países. Por su parte, Prensky (2010) supera el término de “nativos e inmigrantes digitales” con el concepto “sabiduría digital”, donde no se menciona la edad del consumidor. Este término pretende englobar la capacidad de utilizar la tecnología de forma inteligente y prudente para realzar nuestras destrezas.

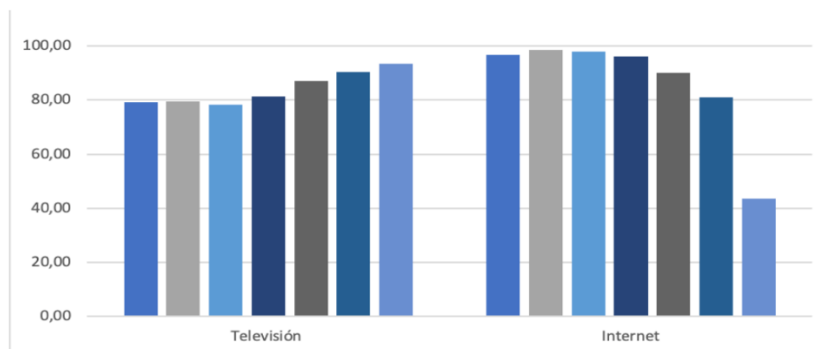
Frente a este escenario, algunos autores han propuesto la actualización teórica de las propuestas de Cloutier al considerarlas obsoletas frente al escenario actual. Aparici y García-Marín (2018) creen que muchos investigadores han utilizado de forma errónea los conceptos de “emirec” y “prosumidor” al considerarlos sinónimos. Por ello, Aparici y García-Matilla, (2016:71) realizan la siguiente distinción: la prosumición es un proceso de corte económico mientras que la teoría del “emirec” se centra en el ámbito de la comunicación y en la relación entre los medios y las audiencias. Por tanto, el rol del “emirec” está sucumbido bajo las leyes mercantilistas de la economía digital de las grandes plataformas sociales. Según las propuestas de Aparici y García-Matilla et al. (2018), el prosumidor trabaja de forma gratuita para los intereses del mercado cuyo fin se basa en la creación de su monopolio.

En sintonía con las ideas anteriores, Vicent-González (2014:15) acuñó el término de *ciudadanía mediática* para hacer mención del desarrollo de la libertad y la autonomía en el consumo de información de las audiencias. Su propuesta indice en la necesidad de desarrollar la libertad, autonomía y la solidaridad de los propios consumidores para que sean capaces de seleccionar e interpretar la información. Este proceso supone el empoderamiento del individuo, pero tenemos que ver hasta qué punto queremos o no rendirnos al pensamiento débil implantado en la sociedad posmoderna (Vicent-González, 2014). En esta misma línea, Buckingham y Kehily (2014) consideran que los planteamientos teóricos sobre los jóvenes como “nativos digitales” o sobre la función de su papel ha

recibido muchas críticas y esto nos lleva a repensar los medios digitales. Buckingham (2014) propone realizar el análisis crítico desde una mirada comprensiva y retrospectiva que sitúa las teorías en su contexto histórico, sin juzgar de forma despiadada y sin convertirlo en una propuesta épica.

La presencia de los prosumidores en el mundo mediático ha producido una alteración de la industria cultural (Jenkins et al., 2015) y un refuerzo del *storytelling* como recurso de empoderamiento ciudadano. Es por ello por lo que Jenkins (2006) resalta la importancia de propiciar el diálogo entre la academia y las industrias mediáticas para generar la reflexión sobre cómo el público ha convertido las nuevas formas de consumo en procesos colectivos de comunicación. Por otra parte, Ferrés (2014:21) habla de “las trampas del empowerment” ya que es muy utilizado al referirse a la alfabetización mediática. Ferrés (2014) hace una crítica al uso del concepto *empowerment* (empoderado) cuando se vincula el uso crítico que la persona hace de los medios, sin tener en cuenta el terreno emocional. Es decir, el autor explica que se centran más en las competencias tecnológicas y en el plano racional y terminan cayendo en el propio espectáculo mediático de las empresas periodísticas.

Parrat (2010) analizó el fenómeno del desplazamiento de los jóvenes hacia el consumo informativo a través de las redes sociales. En el estudio llevado a cabo por Casero-Ripollés (2012), uno de los datos más significativos de la investigación fue el consumo informativo que realizaban los jóvenes; un 77,45% de los encuestados buscaban la información a través de soportes como *Tuenti* y *Facebook*; y el 72,1% le daban más importancia al consumo televisivo de información. De los resultados del estudio de EGM (2020), se han comparado las estadísticas sobre los datos del público de los medios con mayor penetración en España. En la Figura 8 se comparan los resultados de la televisión y de Internet. En el caso de la televisión, los resultados tomados de las estadísticas sobre el *target* son mayoritarios en mujeres (86,8%) frente al de los hombres (84,9%). A partir de dicha muestra, se ha comparado el consumo televisivo que realizan por grupo de edad se observa que el 93,5% es realizado por personas de más de 65 años. El 90,3% estaría agrupado por personas de entre 55 y 64 años. El porcentaje minoritario de consumo lo encontramos en el grupo comprendido entre jóvenes de 14 a 17 años (79%). En el consumo de Internet sucede todo lo contrario frente al público televisivo donde el porcentaje mayoritario (98,5%) se encuentra en los grupos más jóvenes comprendido entre los 20 y 24 años. El 97,8% corresponde a las edades de 25 a 34 años. Y el grupo minoritario (43,6%) lo encontramos en las personas que tienen más de 65 años. Por tanto, estamos frente a dos medios con gran potencial cuyos públicos mayoritarios son diferentes: en el caso de la televisión es un público de edad avanzada (más de 65 años) frente al grupo de personas.

Figura 7. Datos de penetración por *targets* de la TV e Internet (2020)

Nota. Información obtenida del EGM (2020).

Frente a esta situación, algunos autores proponen como solución la implantación de una pedagogía basada en la formación crítica que ayude a frenar la influencia de los medios y la propagación de sus ideas (Orozco-Gómez, 1996; Ferrés-Prats, 2014). La propuesta de Orozco-Gómez (1996) se concreta en dos acciones: La primera se basa en que los docentes ayuden a los estudiantes a reescribir los discursos de los medios. Y, por otro lado, alentar la creación de escenarios de discusión para debatir sobre distintos temas. Orozco-Gómez (1996), en sus trabajos, defiende una mirada esperanzadora sobre la construcción de una lectura crítica de las audiencias frente a la recepción pasiva y automatizada. Es por ello que, en sus planteamientos, es partidario de relanzar la lectura crítica o alfabetización mediática para conseguir adiestrar la mirada de los usuarios para que puedan ejercer su propio criterio de selección informativa (Orozco, 1996). Sus ideas persiguen el objetivo de aunar tres ámbitos que nos atañen a todos y son: la educación, la comunicación y la sociedad.

De esta misma opinión es Potter (2010). En sus estudios, plantea a las audiencias que no refuercen las creencias erróneas del pasado como, por ejemplo: la idea de que los efectos de los medios son negativos y las ausencias no piensan. En este caso, Potter (2010) recomienda reflexionar sobre cómo cambiar lo que no funciona y cómo fomentar una lectura crítica que ayude a buscar soluciones.

2.5. Comunidades de fan y nuevos escenarios de movilización social

La incursión de la tecnología y el acceso a Internet ha provocado la remodelación del paisaje mediático y la celeridad de la transformación social (Jenkins et al., 2015). En este escenario, la opinión de los ciudadanos ha pasado a ocupar un lugar más visible en la agenda mediática a través de su interacción con los medios. Jenkins et al. (2015) considera que los grandes editores de medios de comunicación como *New York Times* o *Wall Street Journal* han convertido al consumidor en receptáculos de contenido producido y

distribuido en masa. Por ello, la circulación del contenido informativo, según las consideraciones de Jenkins, solo se sostiene en la apuesta de un modelo híbrido de comunicación. A este fenómeno se le une la gran difusión de la cultura de la participación y el incremento del desarrollo del fenómeno fan (Jenkins et al., 2015). Por este motivo, cobra sentido el término “propagabilidad” del que hace uso Jenkins et al. (2015:28) para referirse al gran potencial que dispone el público actual a la hora de que las audiencias puedan compartir el contenido a través de sus plataformas *online*. Este sistema de comunicación consiste en mezclar las fuerzas verticales que se dan desde arriba-abajo y desde abajo-arriba y determinan qué material se comparte y cómo se lleva a cabo.

De ahí adquieren relevancia las comunidades de fans donde se mezcla la interacción entre la tecnología y la pasión de los consumidores por un tema (Ferrés-Prats, 2014). Estas comunidades no serían posibles sin que esa tecnología rompa las barreras entre las personas y permita las comunicaciones y que compartan aficiones, experiencias sociales y construyan el conocimiento. Jenkins et al. (2015), por su parte, trata de profundizar en el rol que desempeñan las comunidades *online* frente a la configuración del flujo mediático. Para ello, ilustrar el funcionamiento del contenido visual como si fuera una “manta infectada por la viruela”. Jenkins et al. (2015) considera que las metáforas víricas ilustran la velocidad a la que circulan las ideas en la web. En este caso, el virus mediático podría manifestarse de formas muy diversas, por ejemplo: un acontecimiento, una invención, un sistema de pensamiento, un acorde musical, una imagen visual, una teoría científica, un escándalo sexual, un tipo de vestimenta o incluso un héroe pop, etc. El único objetivo del virus, según explica Jenkins, es que capte nuestra atención.

En este sentido, Ferrés-Prats (2014) sostiene que si las redes digitales se han convertido en un gran instrumento de poder es porque son un espacio en el que confluye la comunicación emocional y puede tomar el rumbo que desee (Ferrés-Prats, 2014). En este sentido, Jenkins et al. (2015) advierte de que la ecología mediática ha traído el consumo masivo y una participación intensa en dispersas plataformas. Este hecho ha supuesto que emerjan preocupaciones diferentes de las que tenían los consumidores tradicionales. Un ejemplo de las ideas anteriores se concreta en la proliferación de las manifestaciones políticas antisistema que utilizan las estrategias trasmedia del *storytelling*. Esta realidad se percibe, según explica Jenkins et al. (2015), en el caso de los jóvenes palestinos que se pintaron la cara de azul, imitando a los habitantes de Pandora de la película Avatar, y se manifestaron con arcos y flechas para impedir la construcción del muro de Cisjordania (Palestina Libre, 20/2/2010). Otro ejemplo de las comunidades de fans se observa en la repercusión mediática que ha tenido la serie “El cuento de la criada”, una novela escrita por Margaret Atwood, que saltó a las calles dos meses después del estreno de su serie en 2017. Este caso sorprende porque, a través de la ficción, se ha conseguido que el espectador se comprometa con los derechos de las mujeres y la igualdad de género a través de la protagonista conocida con el nombre de Defred (Sigiliano y Borges, 2018). De hecho, en la actualidad, las manifestaciones llevadas a cabo por la reforma de la ley del aborto en todo el mundo (Irlanda, Argentina, Estados Unidos e incluso

en España) llevan por bandera el atuendo de la protagonista de la novela: una cofia blanca y una túnica roja (El Periódico, Alexander García, 14/08/2018). E incluso el movimiento *#Me Too*, que nace en las redes sociales como consecuencia de los abusos sexuales que habían sufrido varias mujeres por el productor de cine Harvey Weinstein, también utilizó el rol de la protagonista de la serie como modelo de protesta (Ruiz de Elvira, 2018).

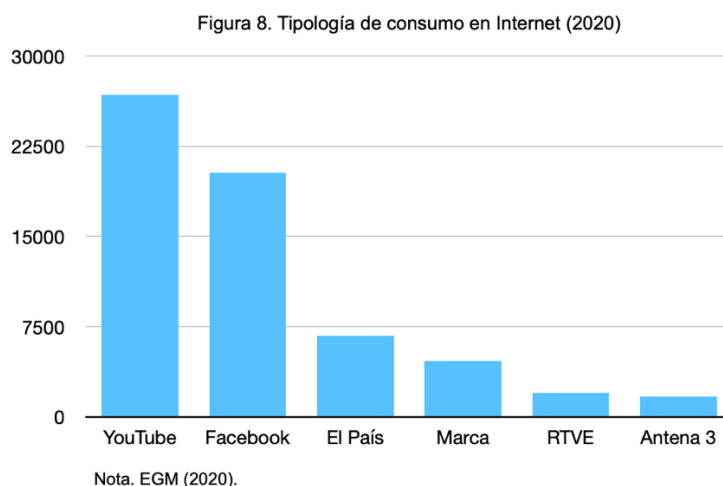
De hecho, la repercusión social que ha tenido la obra de ficción “El cuento de la criada” ha hecho posible que las dinámicas sociales de las redes se centren en dos objetivos: por un lado, en compartir un contenido determinado y, por otro, en perseguir un fin. En este sentido, Jenkins et al. (2015) considera que la cultura trasmedia tiene un gran potencial para rediseñar el discurso mediático y participar en las redes de formas muy diversas. En caso de la serie *Mad Men*, que trataba de una empresa publicitaria Sterling Cooper, tuvo una gran repercusión en las redes sociales. Resulta relevante que los usuarios crearon cuentas en *Twitter* que daban voz a los personajes de la serie y, en su discurso, se entremezclaba el papel de los fans y de los propios personajes ficticios.

De acuerdo con los estudios anteriores, Ferrés (2014) considera que las emociones son las principales impulsoras de la movilización de los usuarios en la Red. A través de las series y del relato se consigue conectar con sus gustos, con sus ideales y con sus preferencias. Y, en el caso de las redes sociales, observamos este hecho en Facebook, Instagram o incluso en *TikTok* donde los “likes” (traducción a “me gustan”) son para movilizar ese plano emocional de los usuarios (Ferrés, 2014). Martínez-Pecino y García-Gavilán (2019) sintonizan con las ideas de Ferrés, sobre que el uso de los “me gusta” entraña un gran poder gratificante para los usuarios más jóvenes. Los resultados de un estudio realizado a 224 adolescentes ponen en evidencia la relación directa entre el número de “me gusta” de *Instagram* y el nivel bajo o alto de autoestima de los usuarios. Según explican Martínez-Pecino y García-Gavilán (2019), el 95% de los jóvenes que afirmaron utilizar *Instagram* consideraban los “me gusta” como un signo de aprobación social.

Este fenómeno se constata en los resultados estadísticos de investigaciones sobre el consumo y el aprendizaje que realizan los jóvenes en la red (EGM). En el estudio abordado por Pearson (2018), la compañía líder en recursos educativos, a 2.588 personas en los Estados Unidos, con las encuestas se compararon las predilecciones entre los jóvenes o generación Z (edades de 14 a 23 años) y los adultos o *millennials* (24 a 40 años) sobre las plataformas o recursos que utilizaban para su aprendizaje. Entre ellos destacó que la generación Z prefiere realizar un autoaprendizaje a través de *Youtube*. Al final, quedó demostrado que el 59% de los usuarios prefiere utilizar *YouTube* y el 39% se decanta por un tipo de enseñanza basada en la instrucción dirigida por un profesor. Por tanto, el uso de las redes sociales ha supuesto un gran cambio conductual en la forma de interactuar con el conocimiento y con la información, tanto dentro como fuera de ella. Otro de los estudios que apoya estas hipótesis es el llevado a cabo por Pérez-Torres et al. (2018) a 1.300 adolescentes españoles sobre las plataformas que más utilizan (entre los 14 y 17 años). Los resultados, que coinciden con el informe Pearson, denotan que un 70% de los encuestados prefiere utilizar *YouTube* por el siguiente motivo: perciben a los *youtubers*

como sus iguales, y se identifican con ellos porque consideran que comparten rasgos comunes. Otro de los datos relevantes del estudio es que los vídeos con más seguidores tratan sobre la orientación sexual y están relacionados con el descubrimiento de la homosexualidad y la bisexualidad y con la identidad de género transexual (Pérez-Torres et al., 2018).

Estos datos los corrobora el estudio publicado por el Estudio General de Medios (2020) donde la migración de las audiencias ha incrementado el consumo de plataformas *online* como *Youtube* y que, en la actualidad, encabeza la lista de plataformas que reciben el mayor número de visitas por los internautas (más de 26.000 en los últimos 30 días). Le sigue *Facebook* con 20.000 y el diario *El País* con 6.000. En los datos se observa que los periódicos como *El País* o *Marca* han descendido, pero siguen leyéndose en formato *online*.



En este sentido, resulta interesante analizar la relación que se establece entre los *youtubers* y los seguidores. Según explica Pérez-Torres (et al., 2018), los *youtubers* actúan como líderes de opinión y los seguidores son personas que se identifican con su discurso y con sus ideas. Por otro lado, los hábitos de consumo de los jóvenes también se han visto modificados por los nuevos cambios y soportes. El estudio llevado a cabo por Vázquez-Herrero et al. (2019) determina que los jóvenes han realizado un abandono del consumo televisivo para ser consumidores potenciales de productos audiovisuales, como *HBO*, *Netflix* o *Prime Video de Amazon*. Algunos autores consideran que aún no se ha dedicado especial atención a la medición de las nuevas audiencias trasmedia (Vázquez-Herrero et al., 2019).

De hecho, el proyecto *Eurotrasmedia* se ha encargado de establecer criterios de medición exhaustiva de las audiencias. En el citado proyecto, han analizado la actividad de las audiencias en distintas plataformas a través de *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *Youtube* durante la emisión de una serie. En el estudio, se concluye que las audiencias descienden en el momento en el que las series terminan como es el caso de *Si fueras tú*

(Vázquez-Herrero et al., 2019). Por su parte, Aparici et al. (2018) defiende la teoría de que *YouTube* no es un espacio participativo sino una extensión de la marca. De hecho, así lo recoge en el caso de Oprah en el que reproducía la lógica unidireccional de la televisión de la que procedía y determinaron que no existía diálogo entre iguales.

Frente a este escenario audiovisual, surgen canales especializados en diversas temáticas como los literarios que tienen un formato blog donde se comparten intereses por los libros. Se trata de diferentes formas de aprendizaje que combinan el formato clásico de la lectura y las pantallas (Guzmán-Franco et al., 2018). Según el estudio realizado por Guzmán-Franco et al. (2018), este tipo de vídeos en *YouTube* promueven el intercambio de distintas lecturas centradas en diferentes públicos con el fin de acercar a los jóvenes a la cultura del libro y despertarles el interés por la lectura. Se trata de una buena combinación didáctica para potenciar la lectura de los jóvenes en las aulas, dado que los estudios anteriores llevan alertando de que la lectura se había convertido en un acto minoritario para los adolescentes (Pindado-Pindado, 2004).

2.6. Las plataformas de verificación de datos para combatir la postverdad

El fenómeno de las noticias falsas (las llamadas *fake news*) tiene gran auge en el ámbito anglosajón, donde grandes cabeceras estadounidenses, como *The Washington Post* o *Times Washington* (proyecto *PolitiFact*), ya vienen trabajando en desmentir informaciones falsas desde el año 2015 (López-Pan y Rodríguez-Rodríguez, 2020). En los últimos años, este hecho ha proliferado en el ámbito europeo como consecuencia del bombardeo de las informaciones a través de las plataformas digitales. De hecho, el 83% de los ciudadanos afirma encontrarse con noticias falsas todos los días, según el barómetro de la CE (2018). Este hecho ha puesto sobre las cuerdas la credibilidad de los medios y los quehaceres periodísticos en las redes sociales. En los informes publicados por el Eurobarómetro sobre *El Plan de acción contra la Desinformación de la Comisión Europea (2018) sobre noticias falsas en Internet* se ha verificado que un 73% de personas no confían en las redes sociales -*Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*- como medios informativos. Los datos han sido extraídos de 1.008 entrevistas realizadas en España y en la Unión Europea a finales del 2019. En el informe, se refleja que los ciudadanos han perdido la confianza en los medios de comunicación (CE, 2018). El 57% de los españoles confían en la información de la televisión; el 74% confía en la radio; el 65% en revistas impresas; y en el caso de las redes sociales un 27%. Para Buckingham (2019), las informaciones falsas tienen dos fines: por un lado, hacer uso de una dimensión política para buscar un fin partidista y, por otro lado, funcionan como un “cebo para los clics en las redes sociales” con el fin de incrementar los ingresos publicitarios.

Como respuesta a esta realidad, la Comisión Europea formó un grupo de 39 expertos para que trabajaran en distintas plataformas y medios digitales. Entre los integrantes del grupo destaca el perfil de académicos y periodistas como Clara Jiménez que trabajaba en el programa *El Objetivo* de La Sexta. En este sentido, la Comisión Europea (2018) considera que la alfabetización mediática y el periodismo deben actuar de forma conjunta para combatir las noticias falsas. Son informaciones que distorsionan la realidad y que contienen elementos ilegales que atentan contra las leyes europeas, según explica la Comisión Europea (2018). Con respecto a este tema, Buckingham (2019) sostiene que el principal problema radica en que se utilice el término de “alfabetización mediática” con un espíritu de “solucionismo” frente a las noticias falsas. Aunque la alfabetización mediática puede ser parte de la respuesta, no es suficiente por sí sola. En este caso, propone como solución que los sitios web tengan algún tipo de certificado oficial que alente la aprobación de la verificación de las informaciones (Buckingham, 2019).

Desde las universidades también se han hecho eco de esta realidad y, desde el año 2016, se ha incrementado el interés por los estudios sobre el consumo de noticias falsas. Resultan relevantes los datos obtenidos de la investigación llevada a cabo por la Universidad de Stanford donde se descubrió que la mayoría de los jóvenes no sabían distinguir entre noticias reales y falsas y, como resultado, se incentivó el uso de la alfabetización mediática en el alumnado (Shellenbarger, 2016). Buckingham (2019), por su parte, sostiene que el tema de las noticias falsas es complejo y que no debe estudiarse de forma aislada y descontextualizada. Frente a ello, Buckingham (2019) considera relevante analizar las noticias falsas en un contexto determinado antes de juzgar si es falsa o verdadera. Así mismo, Buckingham (2019) pone en duda si las personas realmente estarían dispuestas a verificar la información en esta época en la que nos hemos acostumbrado al consumo rápido de información y, de hecho, somos menos reacios a comprobar fuentes que nos disgustan frente a las que nos agradan. Resulta llamativo que Buckingham confiesa que él raramente comprueba las fuentes de información y, por tanto, no se cree capaz de persuadir a que un joven de 16 años lo haga. De hecho, un estudio recopilado por Buckingham determina que el 86% de los usuarios se limita a compartir informaciones de forma autónoma sin comprobar la fuente y sin pensar. Es una prolongación de lo que hacen los medios. Y lo mismo sucede con el tema del racismo y con las desigualdades sociales. Seargeant y Tagg (2016) recopilan los resultados de varias investigaciones y concluyen que los consumidores prefieren observar la realidad a través del filtro de los prejuicios. Por su parte, Gallardo-Camacho y Marta-Lazo (2020) son de la idea de combatir las *fakes news* a través del pensamiento crítico, por un lado, y de crear una red de equipos interdisciplinarios para hacer frente a este fenómeno en los medios y en las redes sociales.

Los profesionales de la información, por su parte, han propuesto distintos recursos para hacer frente a estos ataques de las noticias falsas. Según los datos del eurobarómetro de la Unión Europea (2018), el 40% de los españoles no es capaz de identificar si una noticia ha sido manipulada o no (Rodríguez-García, 2018). Ante la situación descrita,

el Instituto Poynter confirmó una red Internacional de periodistas expertos en verificación de datos (*International Fact-Checking Network*) que pertenecían a medios de comunicación muy relevantes: *Le Monde* (Francia), *Correctiv* (Alemania), *Observador Fact Check* (Portugal), *El Objetivo* (España) y *Pagella Política* (Italia).

En Reino Unido, encontramos el caso de la plataforma de verificación de datos independiente *Full Fact*, que fue lanzada en el 2010. Los periodistas que trabajan en ella se encargan de verificar las afirmaciones de los políticos y de las instituciones públicas, así como de analizar el contenido viral de las redes sociales. En su web, ofrecen un kit de herramientas para hacer frente a las noticias falsas. En España, han surgido plataformas de verificación de datos, dependientes e independientes de los medios, que se dedican a contrastar las fuentes de información y poder desmentir los contenidos falsos. En el estudio abordado por López-Pan y Rodríguez-Rodríguez (2020), se identificaron tres plataformas más fiables de verificación de datos en este contexto. La primera y pionera fue *Verificat* en 2019 (en español *Factual*). La plataforma independiente catalana se encarga de analizar los discursos políticos y todas las informaciones que circulan por las redes sociales que tengan interés público. En sus verificaciones, excluyen las opiniones y los comentarios personales. Para la verificación de los hechos, los periodistas de *Verificat* siguen siete criterios: Primero seleccionan una declaración, después identifican el origen de las palabras. Como tercer paso, preguntan a la fuente original por las fases de su afirmación. Después consultan fuentes y bases de datos oficiales. Como quinto paso, buscan fuentes alternativas como, por ejemplo, personas especializadas en el tema (profesores académicos, etc.). Después contextualizan la información y, por último, califican la información atendiendo a cuatro etiquetas (*Verificat*, 2019): a) Verdadero: cuando han sido consultadas distintas fuentes de información. b) Engañoso: es una verdad a medias y está manipulada para ocasionar confusión en los consumidores. c) Falso: cuando la información publicada no es validada por fuentes oficiales. d) No comprobable: cuando no existe suficiente información que pueda comprobar si los datos son verdaderos o falsos. Cuando se trata de desinformación viral, siguen un proceso muy similar al mencionado anteriormente (*Verificat*, 2019):

- Identifican la desinformación viral y guardan una captura de pantalla.
- Si se trata de un vídeo o una imagen, buscan los originales para detectar si han sido manipulados.
- En algunos casos, localizan al protagonista de la información para corroborar si es verídica o no.
- En caso necesario, buscan otras fuentes alternativas de información.
- Todas las informaciones son contrastadas con datos, hechos y otras fuentes de información.
- La información es etiquetada en función de si es verdadera, engañosa, falsa o no comprobable.

López-Pan y Rodríguez-Rodríguez (2020), por su parte, consideran que *Newtral*, *maldita.es* y *Verificat* son las únicas plataformas de verificación periodística en España de calidad y que persisten en su trabajo. En este caso, la mayoría abarcan diversas áreas, no solo la política, sino también tratan temas de actualidad mediática, educativa y otras problemáticas sociales como el feminismo. En el caso de *Newtral*, fundada en 2018 por la periodista Ana Pastor (de la cadena televisiva *La Sexta*), destaca la sección “Newtral Educación”. Fue fundada en 2019 y actúa como una herramienta de alfabetización mediática, con el fin de dar formación a las universidades y a los centros de enseñanza sobre cómo realizar la verificación de datos. El principal objetivo de estos talleres formativos es fomentar el pensamiento crítico en los colegios como es el caso del taller práctico para alumnos de ESO y Bachillerato impartido en el IES San Cristóbal de Madrid. Además, se les facilita a los docentes materiales didácticos para que puedan continuar con la formación en el aula. Entre las formaciones también cabe mencionar el curso de verano de 2019 sobre las técnicas para detectar las mentiras de los políticos, impartido en la Universidad Complutense de Madrid. En líneas generales, observamos en la web de *Newtral* (2019) que ofrecen ocho consejos para detectar las noticias falsas:

- Los creadores de las *fake news* buscan obtener más *clicks*.
- ¿Quién es el autor de la noticia?
- ¿Qué fuentes respaldan la noticia?
- Leer más allá del titular y rastrearla en *Google*.
- Cuidado con los audios.
- Las imágenes y los vídeos pueden ser traicioneros.
- *Tuits* o *posts* que nunca existieron.
- Ayúdanos a newtralizar las mentiras. *Newsletter*.

Otra de las grandes plataformas de verificación de datos española, según apuntan López-Pan y Rodríguez-Rodríguez (2020), es *maldita.es* porque abarca distintas temáticas como política, salud, inmigración y feminismo. Fue creada en 2018 por los periodistas Clara Jiménez y Julio Montes. Con motivo de incluir la alfabetización mediática y la educación digitales en los centros escolares, surge la sección “Maldita Educa”, que además imparten másters, seminarios y cursos en más de dieciséis universidades españolas (Universidad de Zaragoza, Universidad Complutense, etc.), suman un total de 100 ponencias y talleres por España, Europa y Sudamérica. Además, han formado parte del grupo de Alto Nivel de la Comisión Europea sobre Desinformación. Imparten cursos y talleres dirigidos, principalmente a cinco agrupaciones: Universidades y centros educativos; sociedad civil y ciudadanos; periodistas y medios de comunicación; función pública y administración, empresas y agencias de comunicación. *Maldita Educa* ofrece en su web una caja de herramientas para que los usuarios puedan identificar el origen de las informaciones que consideran falsas.

Por su parte, las *fake news* persiguen el doble fin de: objetar mayor número de ingresos a través del *clic* o imponer una determinada ideología para crear un estado de

opinión. Para combatir las noticias falsas, *Maldita Educa* propone seis reglas generales para tener en cuenta antes de publicar o postear cualquier tipo de información:

- ¿Quién publica la información? Desconfiar de las grandes exclusivas.
- No te quedes solo con en el titular de la información.
- Desconfiar del humor en las noticias.
- Las citas falsas. Desconfiar de las noticias que no tengan fuente de información ni fecha.
- Las alertas falsas. Desconfiar de las alertas de *WhatsApp*, de informaciones sobre determinados productos. Acudir a las fuentes fiables de la Policía Nacional y Guardia Civil.
- Uso de informaciones antiguas para promover una determinada ideología. Son los bulos más complejos porque requieren tiempo, fuentes y trabajo periodístico.

También resulta relevante la experiencia lanzada por *Cuadernos Evoca* de seis episodios de *podcast* bajo el título “La era de la desinformación (2021), donde distintos expertos analizaban las noticias falsas de distintos temas de interés general como, por ejemplo, el contenido falso de las vacunas y la pandemia por la COVID-19. Las grabaciones pueden escucharse en distintas plataformas como *Spotify*, *iVoox*, *Youtube*, *SoundCloud*, entre otras. En el ámbito latinoamericano, el primer medio dedicado a comprobar el origen de las informaciones fue *Chequeando* (Argentina). Su principal objeto es evaluar el discurso político. Por su parte, Lotero-Echeverri et al. (2018) propone la plataforma de verificación de datos *Colombia Check* primer medio especializado en Colombia y cuyo objetivo principal es promover la alfabetización mediática, la transparencia de datos y empujar a los ciudadanos para hacer frente a esta realidad, según apuntala Lotero-Echeverri.

Este fenómeno contribuye a mejorar el periodismo y el consumo informativo en los ciudadanos. López-Pan y Rodríguez-Rodríguez (2020) apuntan que el periodismo de verificación de datos aún continua en una fase incipiente y que correrían el riesgo de que pueden nacer otro tipo de plataformas de verificación. Lo interesante que es vayan más allá de los propios procesos electorales y que perduren en el tiempo, sino podría convertirse, como sostienen López-Pan y Rodríguez-Rodríguez (2020), en una moda pasajera. Por su parte, Lotero-Echeverri et al. (2018) considera que el periodismo de chequeo de datos es una buena alianza entre los medios de comunicación y la alfabetización mediática. Y, por ello, la alfabetización mediática se ha convertido en un centro de gravedad para contrarrestar las noticias falsas en un determinado contexto y a través del uso de instrumentos educativos (Bulger & Davison, 2018).

3. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA ESCUELA Y LA FAMILIA

Según la UNESCO y la Unión Europea es cada vez más urgente la necesidad de abordar la alfabetización mediática para que se promueva la lectura y la recepción crítica de los mensajes, tanto de los medios masivos tradicionales: prensa, cine, radio, TV (Vooijs et al., 1990) como de los nuevos medios tecnológicos: Internet, videojuegos, teléfonos móviles, etc., así como su consumo saludable (Ruiz-Morón, et al., 2011: 31). La Comisión Europea lleva más de una década liderando iniciativas sobre la inclusión de la alfabetización mediática en los currículos escolares y en las familias. Desde comienzos del año 2007, diversos organismos internacionales como la Unión Europea, UNESCO (2011) y la Comisión Europea han coincidido al señalar a la alfabetización mediática como un pilar fundamental en los sistemas educativos de las democracias occidentales. De ahí que los organismos internacionales incidan en la importancia de la formación del pensamiento crítico de la ciudadanía para un consumo responsable de los medios de comunicación. Ha transcurrido más de una década, y hemos vuelto al inicio del 2007, cuando un grupo de expertos detectó la necesidad de implementar los programas de estudio de medios en las escuelas y, como consecuencia, se diseñó el primer currículo destinado a la formación del profesorado en alfabetización mediática (Wilson et al., 2011).

3.1. Principales agentes en la inclusión de la alfabetización mediática:

En las sociedades actuales, no es fácil que la educación en alfabetización mediática penetre en el currículum escolar. Por ello, es fundamental el rol que tienen las familias y las escuelas, que son los principales agentes de socialización y educación para

el consumo de medios (De Abreu et al., 2017). En este caso, los planteamientos de Livingstone (2003) se centran en promover que los padres asuman la responsabilidad de formarse en alfabetización mediática para que se planteen el rol de educar a los menores. Para muchos resulta una tarea ardua y de difícil implementación y que prefieren dejarlo en manos del estado o de las políticas sociales, en lugar de ser empoderados para asumir ese papel.

Aquí la atención a la alfabetización mediática apoya y reconoce el aprendizaje que tiene lugar con amigos, en las familias y en las comunidades, y reconoce que el poder de los medios es siempre negociable, siempre discutible y en constante cambio. En cuarto lugar, mientras sabemos que la propiedad y el control de muchos medios descansa en manos de unos pocos, dando sentido a los medios y aprender sobre ellos sigue siendo un proyecto local (De Abreu et al., 2017).

Partimos de la clasificación establecida por Giddens (2000) para determinar cuáles son los principales agentes socializadores que tienen una implicación directa en la enseñanza de los niños y de los jóvenes; y cuáles son sus funciones en los procesos de formación. Nos hemos basado en la clasificación de Giddens (2000) para analizar el rol de los distintos agentes que tienen una implicación directa en la enseñanza y reflexionar sobre las aportaciones pasadas y actuales, y su vinculación y reflejo en el currículo escolar.

La ciudadanía debe desarrollar no solo las competencias mediáticas, sino también la condición de libertad, autonomía y solidaridad gracias a la condición de seleccionar, interpretar y valorar el mejor uso de la libertad en el uso de los medios (Vicent González, 2014: 16).

No existe ninguna recomendación oficial sobre cuál es la edad idónea para comenzar a usar dispositivos móviles y hacer uso de Internet. El único consenso compartido por las autoridades y los expertos consultados es el consejo de la Academia Americana de Pediatría: los niños menores de dos años no deben usar tabletas ni móviles. "No hay evidencias científicas de cómo afecta a su desarrollo neuronal y por eso aconsejan evitarlo", explica Manuel Ransán, coordinador del programa *Internet Segura for Kids*, lanzado por el INCIBE, dependiente del Ministerio de Energía y Agenda Digital (Torres Menárguez, 2018).

Una década después la Comisión Europea alerta de nuevo sobre la necesidad de incluir la alfabetización mediática en los currículos escolares y universitarios para combatir la desinformación. Se trata de una realidad que, según explicó la Comisaria Europea de Economía y Sociedad Digital, Mariya Gabriel, se basa en la necesidad de combatir la alfabetización mediática (para combatir la desinformación es una la herramienta primordial para que periodistas como ciudadanos combatan las *fake news* (noticias falsas) que ataca a los valores y a la democracia (El diario.es, 2018).

En el informe del grupo de expertos europeos, se resaltaba la gran efectividad de la alfabetización mediática, avalada por los proyectos europeos que se han puesto en

marcha. Según el marco del currículo basado en las recomendaciones del grupo de expertos de la UNESCO sobre AMI y los módulos desarrollados en el currículo que acompañan al marco, hay tres áreas temáticas principales que están interrelacionadas y que se han delineado de forma general dentro del currículo, bajo las cuales el currículo AMI para el profesorado está enmarcado. Estas son:

1. Conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social.

2. Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información.

3. Producción y uso de los medios y la información. Estos han sido articulados en seis áreas principales de la educación en general para que los profesores los puedan desarrollar progresivamente y creen un marco curricular en dónde se pueda insertar el Marco del currículo AMI para el profesorado de la UNESCO (2011).

El marco del currículo AMI y los módulos curriculares que lo acompañan no son prescriptivos a fin de facilitar su adaptación a las estrategias globales, regionales y nacionales. Deben ser lo suficientemente flexibles para encajar en los diferentes sistemas educativos e institucionales y deben estar hechos a la medida de las necesidades locales. Sin embargo, la UNESCO considera que cualquier exposición útil de los profesores a AMI, necesariamente debe incluir elementos que enfatizan las libertades fundamentales según se encuentran descritas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La perspectiva que abordan Pérez-Rodríguez et. al (2015) es una visión holística de la competencia mediática y que se sustenta para ellas en un término que entraña una versión global y esta contextualizada que asume la convergencia de lo digital y lo audiovisual, atendiendo a los medios clásicos y tecnológicos. Y en la misma línea de organismos europeos que promueven o abogan por la idea de promover proyectos que la lleven a las aulas. El desarrollo de competencia mediática se hace imprescindible una especie de dimensiones para elaborar planes de estudios que permitan realizar guías didácticas que permitan fomentar, y potenciar estas habilidades en los profesores, niños, padres.

García-Ruiz et al. (2016) consideran que la AMI es fundamental en el desarrollo de las competencias críticas en los niños y jóvenes y es una tarea que le corresponde tanto a los entornos familiares como escolares. Y consideran que hay una gran laguna en los centros educativos sobre estas temáticas. De hecho, afirman que, aunque en el currículo español se trabaja la educación en medios en las aulas en primaria y secundaria, aún no existe un docente específico o especializado que aborde estas temáticas. Y lo mismo sucede en bachillerato y en la universidad.

3.2. La importancia de formar a los docentes en alfabetización mediática

Los estudios que se han realizado sobre el nivel de competencias mediáticas de los docentes -de distintos grados formativos- confirman la existencia de grandes carencias en la dimensión crítica, ética y tecnológica (Ferrés, 2014; Buckingham, 2003). Esta

deficiencia en la competencia crítica ya había sido detectada en los estudios llevados a cabo por Buckingham (2003). Por ello, su propuesta metodológica se basaba en la puesta en práctica de las habilidades críticas a través de la creación de contenido. Con el único fin de conseguir que los ciudadanos transformen sus métodos de consumo informativo de pasivos a activos y críticos. Pero este hecho, según Buckingham (2003), no tiene repercusión en los programas formativos de las escuelas porque el gobierno no tiene interés en fomentar una destreza que podía suponerle un mayor cuestionamiento de sus quehaceres. Esta realidad se constata en los estudios llevados a cabo por Pinto (2018) donde se hacía hincapié en la inexistencia de programas formativos sobre alfabetización mediática para los docentes portugueses. En este contexto, Pinto (2018) incidió en la necesidad de realizar una formación inicial y continuada del profesorado para que desarrolle las habilidades correspondientes. Se trata de una forma de invertir en la calidad docente del profesorado y en las nuevas alternativas de enseñanza, en palabras de Pinto (2018).

Frente a este escenario, se hace necesario promover programas formativos que permitan capacitar, en primer lugar, a los docentes. Como señalan diversos investigadores (Pérez-Rodríguez et al., 2012; Tejedor-Calvo & Pérez-Tornero, 2015; Ferrés, 2018), este hecho no es aislado, sino que repercute directamente en la formación de los futuros estudiantes. Es decir, los profesores no pueden fomentar un tipo de destreza que ellos mismos no poseen. De hecho, en los resultados de los estudios de Etxeaberría (2000) sobre el rol del docente, se pone de manifiesto que sigue primando una función docente basada en la transmisión de contenido teórico en exceso, que deja de lado los casos prácticos. Por ello, Etxeaberría (2000) plantea la opción de que el profesor haga autocrítica de su actividad como docente y renueve constantemente su intervención formativa.

Además, su propuesta se basa en que el profesor analice la realidad del aula y planifique las materias en función de las necesidades de los alumnos. Para Tejedor y Pérez-Tornero (2015), el rol del docente no debe limitarse a la transición de conocimientos a los alumnos. Este sistema de enseñanza lineal no da paso ni a la reflexión ni al aprendizaje, sino a la acumulación de contenido en las mentes de los estudiantes. Su desempeño debe estar enfocado en el desarrollo de las capacidades para que ellos aprendan, integren, articulen la información de forma autónoma. Es decir, los autores proponen poner el foco en el cómo aprendemos y no tanto en la evaluación del aprendizaje de los alumnos (Tejedor-Calvo & Pérez-Tornero, 2015). Según Fueyo-Gutiérrez (et al., 2015), la formación de los docentes en competencias mediáticas debe tener presente las siguientes premisas:

- Capacidad de análisis de los contenidos emitidos por los medios desde un punto de vista analítico, crítico, y reflexivo.
- Capacidad de elaboración y creación de materiales multimedia.
- Lectura crítica y autónoma del contenido publicado por los medios de comunicación acerca de la sociedad, de la política y de todos los temas.
- Capacidad de selección y análisis crítico de los recursos educativos diseñados por otros profesionales.

- Vinculación de las enseñanzas teóricas y prácticas en las aulas.

Según el estudio de Suárez-Guerrero et al. (2016), una de las principales conclusiones del estudio cualitativo es que en las 15 escuelas de Educación Primaria se centra en desarrollar la competencia en comunicación lingüística y no tanto en las cuestiones tecnológicas. En este caso, los 166 docentes entrevistados destacaban que se debe dar un cambio metodológico en las aulas para integrar correctamente el uso de dispositivos electrónicos con fines didácticos. Otro de los temas recurrentes es el uso de apps en el aula como *Tellagami*, *Aurasma*, y editores de video y audio (Suárez-Guerrero, et al., 2016).

Ahora bien, a la inclusión de propuestas formativas para los docentes debe acompañarle un cambio metodológico en las guías de las asignaturas y en los materiales didácticos que se imparten en las aulas, ya que han quedado descontextualizados (Etxeberria, 2000; Prensky, 2001; Cabero-Almenara, 2002). Este hecho puede suponer que el alumnado y el profesor no se comuniquen en el mismo idioma y, como señala Prensky (2001), no lleguen al conseguir la verdadera enseñanza y aprendizaje en el aula. En este caso, Prensky (2001) puntualiza que un cambio metodológico no implica cambiar el significado del contenido, sino adaptarlo a las necesidades demandadas por la sociedad. Por tanto, en palabras de Cabero-Almenara (2002), el profesor debe desempeñar un triple papel. Por un lado, encarnar el rol de seleccionador de la información, de evaluador del contenido y de guía de los estudiantes en el proceso formativo.

En lo esencial, tanto Prensky (2001) como Cabero-Almenara (2002) coinciden al apuntar que es necesario un diseño de medios y de materiales educativos que se adapten a las necesidades de los alumnos y del contexto social. Por ejemplo, en el caso de los escenarios de formación telemáticos, Cabero-Almenara considera relevante situar la figura del docente como moderador, tutor virtual, consultor académico, asesor técnico, y creador de un clima social propio para que tenga lugar el aprendizaje.

De este modo, Hargreaves (2003:40) ha determinado que el docente debe desarrollar no solo el capital intelectual de sus estudiantes sino también el capital humano. Dentro de esta perspectiva, Hargreaves (2003) es partidario de que los alumnos sean capaces de forjar redes y de contribuir a potenciar los recursos humanos en la enseñanza. Hargreaves ejemplifica la distinción anterior haciendo referencia a las reformas laboristas estadounidenses durante el periodo de Tony Blair. Durante ese tiempo, los críticos se quejaban de que faltaba algo crucial en la educación y en las iniciativas: los valores. Por ello, se dieron cuenta que en las cuestiones vinculadas con los valores en la educación son eclipsadas por el beneficio económico de los gobiernos. Ante el conjunto de evidencias, Hargreaves (2003:48) propone que los docentes ayuden a pensar a los estudiantes y vayan más allá de las seducciones de la “economía del conocimiento”. Así mismo reconoce que las escuelas con carácter son aquellas que reconocen que enseñar no solo se

basa en prácticas cognitivas o intelectuales, sino también una práctica social. Ya que considera que el verdadero éxito en la docencia radica en que las enseñanzas aúnen la construcción del carácter de los alumnos.

A esta misma conclusión llegó Buckingham (2003) y defendió la idea de que a los gobiernos no les interesaba introducir la alfabetización mediática en los currículos escolares porque los ciudadanos podían cuestionarse y desafiar toda la realidad. En este sentido, los docentes deben enfrentarse a este doble desafío de adaptarse a la era digital con recursos adecuados y propulsar la inclusión de la alfabetización mediática en sus materias, según explica Buckingham (2003).

Por otro lado, el uso de la tecnología en la enseñanza depende de dos factores clave: de las relaciones que se establezcan con el resto de los componentes del currículum y de la intervención que realice el profesor. Ya que por sí sola no es capaz de resolver los problemas educativos de nuestro tiempo, ni de propulsar el diálogo y la reflexión entre los estudiantes (Buckingham, 2005). En esta misma línea, Avello-Martínez y Marín (2016) afirmaron que la tecnología debe estar al servicio de un método educativo innovador que permita desarrollar un aprendizaje colaborativo y potencie la interacción social. En otras palabras, se trata de que el docente apueste por un modelo que sintetice tres cuestiones clave: el conocimiento del contenido de su materia, el conocimiento de las estrategias pedagógicas esenciales y el conocimiento de los recursos tecnológicos (Avello-Martínez y Marín, 2016).

3.2.1. Bajo nivel de competencia mediática del profesorado

El bajo nivel de competencia mediática del profesorado español es una realidad muy estudiada y señalada en los estudios realizados en el área de Educomunicación (García-Ruiz et al., 2014). En la investigación llevada a cabo por García-Ruiz, Gozávez-Pérez y Aguaded (2014) se respalda esta realidad. En el estudio participaron 905 docentes a través de un cuestionario online y de los resultados se concluye que el 32,5% poseen un buen nivel de competencia mediática, pero el 75% de los encuestados ha determinado que no han recibido formación vinculada con el consumo informativo de los medios de comunicación. En los resultados del estudio se pone de relieve que el 39,1 % de los docentes afirman que incluyen la alfabetización mediática en sus clases, frente al 60,9% que tiene dudas sobre si la integran o no en sus materias. Los resultados continúan en la misma línea que los anteriores al visibilizar la carencia de su implementación frente a la importancia en el desarrollo del pensamiento crítico (Fedorov et al., 2015).

Fueyo-Gutiérrez (et al., 2015), por su parte, llevó a cabo un análisis de los currículos de los profesores en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de 46 universidades españolas. El objetivo de la investigación era analizar la presencia de la competencia mediática y sus dimensiones en las guías docentes. En este caso, Fueyo-Gutiérrez (et al., 2015) detectó algunos problemas como la escasa motivación del

profesorado y la saturación del alumnado durante el periodo práctico, como consecuencia de la implantación del Plan Bolonia del Espacio Europeo de Educación Superior. En relación con el análisis de las competencias de los docentes en 710 guías, tiene especial importancia la dimensión tecnológica 39,3% frente al 18,2% en producción de contenidos; el manejo de lenguajes ocupa un 24,9%; la ideología y valores un 17,6%; la interacción ante los mensajes corresponde con un 10,7%, y la dimensión más ausente en los contenidos es la que se ocupa de la estética de la imagen 2,8%. Fueyo-Gutiérrez (2015) plantea la realización de prácticas pedagógicas en las aulas a través de los recursos que ofrecen los anuncios publicitarios con el objetivo de analizar sus formas de expresión. Dentro de este contexto, Fueyo-Gutiérrez (2015) propone la elaboración de materiales didácticos, así como el estudio de las representaciones mediáticas de la mujer y de los grupos más desfavorecidos en la sociedad para hacer reflexionar a los alumnos sobre los estereotipos. En definitiva, se trata de inculcarles la educación mediática y crítica para que desarrollen habilidades de análisis frente al contenido de los medios. De las evidencias anteriores, Fueyo-Gutiérrez (2015) pone la atención en el análisis de los mensajes mediáticos porque entronca dos derroteros importantes: por un lado, los medios *online* o las redes sociales generan la sensación de democratización del conocimiento y de tendencias liberadoras de opiniones. Y, por el contrario, ejercen un control sobre el tipo de consumo que realizan los distintos usuarios suscritos o no a esas plataformas. Por ello, Fueyo-Gutiérrez (2015) insiste en la necesidad de incluir este tipo de prácticas analíticas a través de actividades en el aula en las áreas de Educación.

En relación con la perspectiva que aquí adoptamos, se observa que existe una relación directa entre el nivel de competencia mediática del docente y su nivel de formación, según los resultados del estudio publicados por Ramírez-García y González-Fernández (et al., 2016). Esta conclusión proviene de la investigación realizada a profesores no universitarios para medir su nivel de competencia mediática, según las seis dimensiones diseñadas por Ferrés-Prats (2011). Entre los resultados destaca que el lenguaje recibe una 51,5%, le sigue la producción y difusión (51%), tecnológica (48,4%), estética (48,2%), ideología y valores (47,5%) y, por último, percepción e interacción (40,1%). De esta investigación se desprende que la mayor formación del docente, mayor es el nivel de competencias mediáticas que posee y, por ello, Ramírez-García et al. (2016) plantean la necesidad de invertir en procesos formativos de los docentes tanto en el contexto escolar como universitario.

En otra investigación realizada por González et al. (2019) sobre la relación entre la competencia mediática del profesorado español y su formación, se pone en evidencia la gran carencia de la educación mediática en los planes formativos. El estudio se llevó a cabo en 252 grados y a 905 docentes no universitarios. Los resultados muestran que un 67,5% del profesorado español tiene un nivel de competencia medio y bajo. Por tanto, de los datos se deduce que cuanto mayor es la formación del profesor, mayor es su nivel de alfabetización mediática. Lo más preocupante del análisis de los planes de estudios y de las guías docentes de las universidades es que la mayoría se centran en la dimensión

tecnológica (89,4%) y dejaban de lado el resto: la dimensión lenguajes (56,4%), ideología y valores (41,9%), procesos de producción y difusión (37,4%), y estética (15,1%). Por ello, González et al. (2019) propone como solución la revisión de los planes de formación que se imparten a los docentes en los centros educativos sobre estas materias. Otro de los estudios que arroja resultados similares es el elaborado por Romero-Rodríguez et al. (2019). En sus resultados se observa que el nivel de competencia de los docentes (N=524) de cuatro países (España, Portugal, Brasil y Venezuela) no supera el nivel medio bajo si se atiende al resto de dimensiones como el lenguaje, la interacción, la producción y difusión, ideología y valores y la estética.

En la revisión de los estudios anteriores (Fedorov et al., 2015; Fueyo-Gutiérrez, 2015; Pinto, 2018; González, et al., 2019; Romero-Rodríguez et al., 2019) se ha detectado la necesidad de formar a los docentes en esta materia. Los resultados de los estudios corroboran las ideas expuestas por Buckingham (2003) y Pinto (2018), pero dejan la puerta abierta al motivo de que los docentes no la integren en sus clases: bien porque no poseen la formación necesaria o porque les resulta irrelevantes en sus materias. En este contexto, a Ferrés (2018) no le resulta sorprendente que en los centros educativos no se incluya la Educación en Medios porque los docentes no han recibido formación en este campo y no están capacitados para ello. De igual manera, López-Romero et al. (2015) considera que las grandes carencias formativas le llevarán al docente a implementar un aprendizaje memorístico que alejan al alumno del desarrollo de habilidades creativas y reflexivas. Tal y como ilustra López-Romero et al. (2015) en su estudio sobre el perfil del docente en materias como Comunicación y Educación denota la gran deficiencia en formación en medios y en competencia mediática. Frente a esta cuestión contrasta con la gran presencia de la innovación docente, de los cursos y de los talleres. Lo más significativo de estos cursos dirigidos a profesores es que están pensados para que el profesor obtenga méritos que le permitan acceder a la obtención de sexenios y otros méritos. Por su parte, Aguaded et al. (2015) resalta que este tipo de cursos no satisfacen las necesidades formativas que tienen los profesores; y de ahí el problema de que los docentes no implementen los cambios en sus asignaturas.

3.2.2. La inclusión de la alfabetización mediática a través de metodologías activas

A finales de los 80 se hizo una gran apuesta por la inclusión de la Alfabetización Mediática en el contexto estadounidense con la redacción de la guía *Media Literacy Resource Guide* (1989). Este hecho supuso un gran avance, pero no fue suficiente. Algunos expertos consideran que el uso de recursos por sí mismos no tiene sentido si no se acompaña de un método de enseñanza (Pereira et al., 2012). Dicho de otro modo, y como señala Ferrés-Prats (2008), debe evitarse divinizar los recursos tecnológicos (TIC) y tener presente que, por sí mismos, no mejorarán las prácticas docentes ni tampoco pondrán fin al conflicto educativo que atraviesa la enseñanza. Sin embargo, su utilización de forma razonable puede contribuir a la adquisición de determinadas habilidades y competencias

mediáticas como, por ejemplo, incrementar el buen manejo del lenguaje, de la tecnología, de la producción y la programación; así como incentivar la promoción de valores y la estética de los mensajes (Ferrés-Prats, 2007).

Frente a este escenario, nos encontramos con distintas propuestas metodológicas basadas en dos cuestiones clave: el uso de recursos tecnológicos y la inclusión de la alfabetización mediática en la enseñanza. Este hecho lo observamos en los planteamientos de Aguaded (1996:165), que propuso la integración de la comunicación audiovisual como un módulo curricular en las aulas. Su programa educativo se concretaba en la siguiente premisa: el uso de una metodología de enseñanza basada en el conocimiento de los medios de comunicación. Se trataba de conocer bien los medios, aprender con ellos y crear técnicas de trabajo en el aula. Precisemos, antes que nada, que la propuesta de Aguaded (1996) fueron pioneras en el contexto español porque se tuvo en cuenta la inclusión de la alfabetización mediática en el contexto escolar. De acuerdo con las actividades que propone Aguaded (1996), cabe destacar la realización de actividades centradas en el buen uso de los medios a través de la lectura crítica de los diarios, la elaboración de prensa escolar, el análisis y la recreación del lenguaje televisivo, el montaje de cine y video, etc.

De estas investigaciones se desprende la importancia de modificar el método docente a través de tres criterios: la actualización de los contenidos, el uso de la tecnología y una buena metodología de enseñanza. Por consiguiente, la UNESCO (2011) se hizo eco de esta realidad y propulsó la elaboración de un currículo para el profesorado centrado en potenciar habilidades que permitiesen hacer frente a este tipo de desafíos. El proyecto *Mentor*, financiado por la UNESCO y por la Unión Europea, consiguió reunir a expertos en alfabetización mediática para reflexionar sobre las carencias en la formación de los profesores, y los planes de estudios. Algunos de los resultados del proyecto fueron la elaboración de un manual en el que se incluía un kit para profesores, estudiantes y profesionales (Frau-Meigs, 2006). La misma UNESCO propuso en 2008 un modelo de currículo mundial para la formación del profesorado en el ámbito mediático e informacional, propuesta que se concretó en la publicación, tres años después, del documento “Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers” (UNESCO, 2011). En esta misma línea, otro de los proyectos promovidos por la Unión Europea fue *E-Media Education Lab*. En él se llevaron a cabo dos cursos de formación sobre alfabetización mediática a 130 docentes de seis países. Los resultados del proyecto fueron satisfactorios, pero insuficientes porque no se hizo seguimiento del aprendizaje (Pinto, 2018). Con los resultados del proyecto se confirmaron las hipótesis sobre que los docentes continúan confundiendo la alfabetización mediática con el uso de la tecnología en sus clases. Para solventar esta realidad, nace el *proyecto Edutopia* destinado a que los docentes compartan sus métodos de enseñanza y creen redes de enseñanza. En la web de *Edutopia* se ofrecen consejos y estrategias didácticas para hacer frente a esta realidad.

En la actualidad, y con esta misma finalidad, surgen propuestas realizadas por investigadores para establecer redes de contacto entre los docentes. Es el caso de la *app*

Voxer (Matthew, 2021) para que los docentes puedan intercambiar mensajes de voz y establezcan redes de enseñanza-aprendizaje y de apoyo entre ellos. Otra forma de contribuir a mejorar los sistemas de enseñanza es conocer las distintas experiencias docentes a través de los últimos estudios sobre las tendencias en educación. Por ejemplo, en la investigación llevada a cabo por Castelli y Sarvary (2021) se resuelve una problemática a la que se han enfrentado los docentes durante la pandemia: la negativa de muchos estudiantes a no poner las cámaras web durante las sesiones *online*. Este hecho ha supuesto un reto para los docentes al tener que enfrentarse al silencio de los estudiantes durante las clases. Por ello, Castelli y Sarvary (2021) realizaron un estudio para conocer las razones por las que los estudiantes no estaban dispuestos a encender las cámaras en las sesiones por Zoom. La propuesta de Castelli y Sarvary (2021) resulta importante porque ayuda a idear estrategias para combatirlas. En el estudio participaron 312 estudiantes y el 90% aseguró que prefería tener las cámaras apagadas durante las clases por Zoom alegando a los siguientes motivos: un 41% de los estudiantes mostró su preocupación por la apariencia, un 26% no se sentían cómodos mostrando a las personas que tenían detrás de ellos, por ejemplo su familia o sus compañeros de habitación; un 17% aseguraban no sentirse bien mientras todos los demás los miraban todo el tiempo y un 2,2 % informó de que su cámara web no funcionaba. En este sentido, Castelli y Sarvary (2021) plantean alentar el uso de las cámaras y evitar las imposiciones por parte de los docentes. Por ello, Castelli y Sarvary (2021) realizan las siguientes recomendaciones: hablar de forma explícita sobre el uso de las cámaras con los estudiantes y explicarles que es importante que la enciendan para mejorar la comunicación, es decir, se trata de dejar las normas claras e incluso promover determinados incentivos para aquellos que lo hagan. Otro de los consejos que plantean los autores se basa en dar descansos entre las clases para ayudarles a mantener la atención y evitar la llamada “fatiga del zoom”. En este caso, el uso de técnicas de aprendizaje activas podría ayudar a incentivar el compromiso de los estudiantes con las materias y favorecer su integración e interacción durante las clases *online* (Castelli y Sarvary, 2021).

Esta realidad también puede combatirse a través del aprovechamiento de las técnicas del relato (Ferrés, 2014) y del juego (Peñalva y Aguaded, 2019) a través de los sistemas de enseñanza *online*. Estos recursos pueden mejorar el rendimiento de los estudiantes y las técnicas de enseñanza. La propuesta metodológica de Ferrés (2014) se basada en el aprendizaje del *storytelling* en las aulas. En ella se pone de relieve el análisis del discurso de los relatos audiovisuales a través de la identificación de distintas categorizaciones vinculadas con la percepción del receptor. Por un lado, se distingue entre las reacciones vinculadas con lo sensorial (luces, formas, música, escenarios, vestuarios), las reacciones ligadas a lo narrativo (si el relato es cercano a la realidad si es cotidiano, sugerente, apasionado), las reacciones ligadas a la dimensión expresiva (género televisivos, cinematográficos), las reacciones vinculadas con la ideológica y ética (sentido de la obra, tipo de emociones, valores) y, por último, las reacciones ligadas a la dimensión estética

(el tratamiento formal, la originalidad). De esta manera, la inclusión del juego en la enseñanza (gamificación) plantea el uso de distintas metodologías para enseñar y evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes de forma sencilla, rápida y haciendo uso del componente motivaciones. Un ejemplo de esta realidad lo encontramos en el estudio elaborado por Peñalva y Aguaded (2019) donde se detallan las metodologías utilizadas por docentes universitarios sobre la gamificación. El estudio se centró en el análisis cuantitativo a través de una encuesta realizada por 60 docentes de Facultades de Comunicación y Educación. En los resultados se observa que prima un sistema anclado en la evaluación numérica frente a estrategias que fomenten el uso de competencias de aprendizaje. De los resultados, el 85,7% considera que se puede aprender a través de las dinámicas del juego, mientras el 14,3 % que prefiere utilizar otros sistemas. Entre las herramientas que utilizan los docentes para gamificar en el aula destacan: *Kahoot*, *Socrative*, *Plickers*, *Quiz-ziz* y *Celebriti* (Peñalva y Aguaded, 2019). En otro estudio similar, Aguaded y Peñalva (2018) realizaron entrevistas en profundidad a seis docentes universitarios que utilizaban las técnicas del juego en sus clases y la gamificación como una técnica de enseñanza y aprendizaje de forma puntual o integral.

Este tipo de experiencias docentes también pueden consultarse a través de distintas plataformas educativas como es el caso de *Interaxion Group*. Esta web permite formar a los educadores sobre el uso de distintos recursos online y explorar el potencial que tienen los videojuegos, la realidad virtual o el buen uso de las redes sociales en la educación para mejorar el aprendizaje en conectividad (Marta-Lazo et al., 2016). Este hecho se ha verificado en las investigaciones realizadas por Marta-Lazo et al. (2016) sobre el beneficio del uso del Factor Relacional en las redes sociales. En el estudio se lleva a cabo el uso de las TRIC a través de la dialéctica de *Twitter* y que los autores denominan *Intermetodología* porque se produce en un espacio *e-learning*. Este hecho pone en evidencia que el uso de las TRIC mejora la comunicación entre los estudiantes y el docente gracias al sistema de aprendizaje horizontal imperante en estas plataformas (Gabelas et al., 2015).

Otra de las conclusiones relevantes del estudio (Marta-Lazo et al., 2016) es que su inclusión en la enseñanza ayuda a potencian las competencias críticas y creativas de los participantes. Estos resultados son novedosos porque dan respuesta a la problemática planteada por Ferrés-Prats (2008) y Pereira et al. (2012) sobre la instrumentalización de la tecnología en la enseñanza. Y, por otro lado, sirven como guía para crear entornos de aprendizaje dinámicos, e innovadores en las universidades o en cualquier nivel de enseñanza.

3.3. El rol de la familia como intermediaria entre los medios y los niños

La Declaración de Grünwarld de 1982 fue decisiva para resaltar la importancia que tiene el entorno familiar en la formación de los niños ante el consumo de medios

(Pérez-Rodríguez, et al., 2015). En esta misma línea, una resolución del Parlamento Europeo (2008) -sobre la Alfabetización Mediática- hacía hincapié en la necesidad de formar a las familias sobre el tema del consumo mediático. Como consecuencia, existen diversos estudios de universidades europeas que resaltaban la función de los padres para influir de forma positiva en los hábitos de consumo de los niños (Pereira, 1997; Pinto, 2000). E incluso, alguna propuesta dio un paso más allá, y se planteó la necesidad de incluir una materia vinculada con la Educación en Comunicación en el currículo escolar para formar a los menores (Marta-Lazo, 2005).

Tanto Pereira (1997) como Pinto (2000) basan sus propuestas metodológicas en analizar el gran poder que tienen los padres sobre los niños sobre cómo ven la televisión. Pereira (1997), por su parte, considera que se debe evitar utilizar la televisión -o cualquier medio audiovisual- como niñera de los menores. En este caso se refiere a los padres que dejan a los menores frente a los medios y no realizan ninguna supervisión. Por ello, en las propuestas de Pereira (1997), Pinto (2000) y Marta-Lazo (2005) se incide en la necesidad de poner restricciones frente a la visualización de determinados programas. Entre los planteamientos de los autores se encuentra la discusión del contenido con los niños para ayudarles a interpretar los mensajes. En concreto, Pereira (1997) propuso realizar reuniones y encuentros formativos entre los padres y las familias para mejorar los hábitos televisivos. Se trata de que los progenitores asuman el rol de intermediarios y ejerzan la función de filtros entre el medio televisivo y sus hijos (Pereira, 1997; Pinto, 2000). Marta-Lazo (2005), por su parte, comprobó que los niños recibían los mensajes de los medios de forma diferente y dependía de tres variables: la edad, la cantidad de consumo y el diálogo con los padres respecto a los contenidos que visualizaban. Resultan, asimismo, interesantes los resultados de la investigación de Marta-Lazo (2008), sobre los hábitos de consumo de las familias aragonesas, confirman las teorías anteriores. Entre los resultados más destacados del estudio se encuentran los siguientes datos: la mitad de los padres (41,7%) ven la televisión en familia; un 37% la ve solo con su pareja y el 18,9% en solitario. Este dato es alarmante porque refleja que la mayoría de las familias (58,3%) no ven la televisión con sus hijos.

Por tanto, los estudios anteriores ponen de manifiesto que los padres deben mediar entre el uso que los niños hacen de los medios para que desarrollar buenos hábitos de consumo desde sus primeros años de vida (Pinto, 2005; Pereira, 1999; Marta-Lazo, 2005). En la actualidad, resulta cada vez más preocupante la imagen de los parques llenos de niños que ya no juegan con un balón, sino que en sus manos tienen un *Smartphone*. Esta imagen tan inquietante debería poner en alerta a las familias y a los centros educativos que viven de espaldas a esta realidad (Pérez-Rodríguez et al., 2018).

3.3.1. Nivel de competencia mediática en las familias

En 2002 la Comisión Europea impulsó el teletrabajo para que las familias pudiesen conciliar la crianza de los hijos y las exigencias de la profesión. En este sentido, la

enseñanza virtual fue ganando terreno en los hogares. Sin embargo, en los estudios posteriores se demostró que los padres no tenían la suficiente formación en competencia mediática para hacer frente a este hecho. Una realidad que, según Carlson (2013), se podría resolver con la implementación de cursos formativos destinados a las familias.

Torrecillas-Lacave (2012), por su parte, analizó los contextos de recepción de la televisión y el papel de los padres. En el estudio participaron 48 familias con hijos de 4 y 12 años. El texto concluye que los padres no conocen los programas que ven sus hijos. En palabras de Torrecillas-Lacave (2012) este hecho supone que los progenitores no sepan qué tipos de mensajes están recibiendo sus hijos y no puedan ayudarles a entenderlos. También se han detectado la ausencia de normas ante el consumo televisión en los hogares familiares. De hecho, la mayoría de los progenitores consideran que no pueden conciliar su trabajo con la vida familiar (Torrecillas-Lacave, 2012). Esta tendencia también se observa en el estudio realizado por Marta-Lazo et al. (2012) para analizar el nivel de competencia mediática de familias aragonesas (N=438). En los resultados de la investigación se evidenciaba las carencias en la formación y en la competencia de comunicación audiovisual, desde un punto de visto reflexivo y crítico. En las entrevistas realizadas en otro de los estudios (García-Ruiz et al., 2014) se reflejaban los miedos de los progenitores ante los peligros que entrañaba el uso de Internet: el *cyberbullying*, el *sexting*, y el cibercoso. De esta manera, en las entrevistas en profundidad se detectó la necesidad de medir las competencias mediáticas de los progenitores y, se puso de manifiesto la necesidad de que fuesen atendidas de una forma muy diferente a las carencias formativas de otros colectivos.

Esta realidad también se comprobó en el estudio llevado a cabo por Pérez-Rodríguez (et al., 2015) sobre el nivel de competencia mediática de las familias (N=66 padres y madres). En este caso, la mayoría de los progenitores manifestaron que no tenían formación para hacer frente al consumo de medios y no sabían cómo enseñarles a sus hijos. Como consecuencia de esta carencia se incrementaba la brecha digital entre ellos. En esta misma línea, Torrecillas-Lacave et al. (2017) realizó una investigación sobre rol de los padres como mediadores del aprendizaje de los menores. En los resultados se presenta a la tecnología como un instrumento beneficioso para la creación de nuevos canales de comunicación entre los miembros de la familia. En la investigación se llevaron a cabo dos grupos de discusión integrados por 8 padres y madres (el 50% era mayor de 45 años y el otro 50% menores) de niños de Educación Primaria, Secundaria y Educación Obligatoria. Los resultados evidenciaban, por un lado, que la tablet y los móviles son los principales dispositivos de uso en las familias por su gran versatilidad. Una de las principales conclusiones del estudio (Torrecillas-Lacave et al., 2017) determina que los padres compran un teléfono móvil a sus hijos por tres motivos: como un instrumento de control para saber dónde están sus hijos; como herramienta escolar para la realización de los deberes y trabajos; y, finalmente, como dispositivo lúdico para distraer a los niños cuando los padres no pueden dedicarles tiempo. En cuanto a las competencias digitales, el estudio determina que no existe una brecha digital entre padres e hijos. Sobre el tema de la mediación

parental, los resultados presentados por Torrecillas-Lacave et al. (2017) apuntan que los padres utilizan estrategias de control sobre el contenido y sobre los horarios de uso de sus hijos. Por tanto, los resultados desmienten las teorías anteriores y ponen en evidencia que los dispositivos móviles pueden ayudar a mejorar los vínculos familiares (Torrecillas-Lacave et al., 2017). En el año 2012, Aguaded y Pérez-Rodríguez (2012) realizaron un estudio pionero para medir el nivel de competencia mediática de distintos colectivos en ocho provincias andaluzas. Los resultados del estudio reflejaron la situación alarmante y la necesidad de combatir la escasa competencia audiovisual de la ciudadanía.

En esta misma línea, López-Romero et al. (2015) puso en marcha un análisis centrado en la medición del nivel de competencia mediática de los niños y jóvenes andaluces (N=467) de Primaria y Secundaria de ocho provincias andaluzas. El estudio se centró en medir la dimensión tecnológica y en cuyas conclusiones se deduce que, a mayor número de edad de los estudiantes, mayor era su competencia en la dimensión tecnológica. Por otro lado, de los resultados de la investigación se confirma la hipótesis señalada por estudios anteriores sobre una baja capacidad crítica de los estudiantes a la hora de interpretar los mensajes de los medios. En este caso, López-Romero et al. (2015) consideran que los resultados se deben a una respuesta sobre la falta de formación y de actividades educativas en las aulas, en el currículum docente y en los hogares.

González-Fernández et al. (2018), por su parte, considera que la familia es el principal entorno social donde los menores tienen el primer contacto con los medios de comunicación. González-Fernández et al. (2018) realizaron una investigación para conocer el grado de competencia mediática de las familias a través de nueve *focus group* con 51 padres y madres de estudiantes. Sobre todo, y como insiste González-Fernández et al. (2018), debe evitarse que los niños tengan carencias en la formación y, desde edades tempranas y desarrollen hábitos tecnológicos saludables. En los resultados del estudio que realizaron para conocer las necesidades formativas de las familias españolas de 9 provincias, y en el que participaron 51 padres y madres. De los resultados de la investigación llevada a cabo por González-Fernández et al. (2018) se desprende que las familias no entienden el uso pedagógico de las redes sociales, pero son conscientes de las carencias que tienen en ese ámbito. De esta manera, abogan por una formación en los centros escolares que les permita aprender a discriminar la información y adquirir este tipo de competencias.

3.3.2. Plataformas educativas para fomentar la alfabetización mediática en el hogar

Los resultados de las investigaciones anteriores (Torrecillas-Lacave et al., 2017; González-Fernández et al., 2018) sirven de precedente para entender la proliferación de plataformas educativas cuyo fin es orientar a los progenitores en la educación digital de sus hijos. En el ámbito estadounidense, llama la atención la Asociación Nacional para la Educación para la Alfabetización de los Medios en Comunicación (NAMLE por sus siglas en inglés) que es está conformada por una red de expertos y empresas que promueven

la educación en alfabetización mediática en los Estados Unidos. De esta forma, NAMLE ofrece recursos didácticos, entre ellos, una guía para que los padres puedan construir relaciones saludables entre los medios de comunicación y sus hijos. En el primer apartado de la guía se plantea la necesidad de que los padres enseñen a los hijos a hacerse preguntas mientras visualizan los contenidos audiovisuales para que desarrollen el pensamiento crítico hacia el consumo de medios, tal y como recomendaban Pereira (1997) y Marta-Lazo (2005). Entre las propuestas de NAMLE se encuentran siete preguntas clave para analizar las informaciones publicadas por los medios (Tabla 3).

Tabla 3. Guía para el consumo informativo en las familias (NAMLE, 2020)	
Siete preguntas para analizar todas las informaciones	
¿Por qué se hizo esto? ¿Quién lo hizo? ¿Cómo podrían interpretar esto diferentes personas? ¿Cómo sé que esto es cierto? ¿Qué hace falta en estos mensajes? ¿Quién podría beneficiarse de este mensaje? ¿Quién podría ser perjudicado por este mensaje?	

Nota. NAMLE (2020).

Otra de las cuestiones que se abordan en la guía es cómo enfrentarse al consumo de noticias falsas. En el documento, se ofrecen algunas pautas para que los padres sepan guiar a sus hijos y les ayuden a desarrollar habilidades frente al mundo digital. Entre las que destacan, por ejemplo, comprobar las fuentes de información antes de compartirlos en sus redes, distinguir la publicidad engañosa en los anuncios de juguetes y evitar los fraudes en la web. Asimismo, otra plataforma que persigue los mismos objetivos sobre la educación de la tecnología en las familias es *Common Sense Media*. En su web tiene una sección dedicada a consejos y guías didácticas para que los padres puedan guiar a sus hijos en el consumo de información. En líneas generales, resulta interesante la propuesta de una “Guía para que los padres puedan tomar decisiones frente al uso de YouTube” (Common Sense Media, 2020). En este texto, observamos tres pasos para que los padres se conviertan en “detectives de Youtube”. Las recomendaciones se basan en hacerse preguntas sobre los siguientes puntos:

¿Qué aparece en el *feed* o pantalla de mi hijo/a? ¿Por qué?

¿Cómo funcionan los anuncios publicitarios en *Youtube*? Se trata de guiar a los niños en la tarea de consumir información de calidad.

¿Son los vídeos favoritos de mi hijo apropiados para él? Analizar los mensajes y los modelos a seguir que aparecen en los vídeos. Muchos vídeos están pensados en captar la atención y promocionar juguetes para niños.

En el contexto español, llama la atención la plataforma para padres y madres con el nombre de *Empantallados.com* (cofinanciada por la Unión Europea) cuyo fin es ayudarles a monitorear el consumo que realizan los menores de la tecnología. Esta plataforma brinda la posibilidad de que los progenitores puedan consultar entrevistas, artículos y *podcast* de expertos en tecnología educativa, psiquiatría. En ella también se ofrecen recursos como vídeos explicativos e infografías de estudios para guiarles en la formación de los menores. De forma novedosa, *Empantallados* -a través de un informe realizado por la consultora de investigación social y comunicación GAD3 - ofrece datos sobre el impacto que tiene el uso de los teléfonos en la vida de 1.400 familias con hijos menores de edad en España. El 60,3% de los padres entrevistados determinó que le gustaría conocer más cosas sobre la educación digital de sus hijos; el 27,4% no le preocupaba esta cuestión y consideraban que tenían la situación controlada en sus hogares; frente al 8,9% de los padres que les agobiaba y, como consecuencia, habían tirado la toalla porque consideraban que sus hijos sabían más que ellos.

De los resultados del estudio de GAD3 también se desprenden las siguientes conclusiones: un 73,7% considera que el uso de las pantallas no ha mejorado la relación entre padres e hijos, frente al 18,4% que determina que había mejorado mucho la relación. Por el contrario, para el 42,4% el uso de las tecnologías resultaba muy beneficioso para la gestión y planificación de las actividades familiares. En otro de los epígrafes del estudio elaborado por GAD3 se les propuso a los padres que puntuaran del 1 al 5 las temáticas que más les preocupaban sobre la educación digital de sus hijos. Entre los miedos más frecuentes que manifestaban los progenitores destacaban: la sobreexposición de su imagen (3,8), la pérdida del tiempo o el uso abusivo de Internet (3,5), el acceso a contenidos inadecuados (2,7), el ciberacoso (2,5) y, en último lugar, las relaciones con desconocidos (2,5). Otro dato interesante es que el 85% de las familias encuestadas afirma tener un horario de uso establecido para el consumo de las pantallas, además de otro tipo de normas como, por ejemplo, no permitir el uso de las pantallas en determinados lugares de la casa; no utilizarlo en reuniones familiares; no permitirles tener redes sociales y aplicar el control parental. Esta tendencia también la observamos en la plataforma de la Fundación Telefónica que ofrece recursos y cursos para las familias que deseen inscribirse en algún taller formativo. En ella, hay otras secciones que recogen distintas iniciativas centradas en las competencias digitales y en el consumo responsable de la información. En la sección de *Conecta Educación* hay disponibilidad de talleres para niños de 6 a 12 y de 13 a 17 años, y también ofrecen formación para profesores, padres y madres. En la sección *Code.Org* se ofrecen cursos, talleres y recursos de programación para aquellas escuelas de Primaria y Secundaria que quieran aprender a programar mediante bloques. Se trata de un sistema de enseñanza utilizado en la Universidad de Harvard para que los alumnos aprendan programación. La sección *Líderes digitales* recoge un proyecto llevado a cabo por 113 voluntarios que ofrece talleres en colegios sobre los derechos digitales y la seguridad en la red.

Dentro de este marco, y en el contexto británico, surge el blog *Parenting for a Digital Future* para ofrecer consejos a los progenitores y ayudarles a mejorar la educación digital de los menores. Esta iniciativa -propulsada por docentes como Livingstone- tiene como objetivo impulsar el diálogo entre los padres para que sepan hacer frente a los riesgos y a las oportunidades del mundo digital. En el blog, que nace como fruto de un proyecto de investigación, se ofrecen reflexiones sobre las siguientes temáticas: experiencias de menores frente al uso de la tecnología; noticias de actualidad sobre las nuevas normativas; el tema la privacidad de los menores y dieta mediática en la infancia (Livingstone, 2021). También se publican estudios y resultados de investigación de proyectos sobre la infancia y el entorno familiar.

Childnet International es otro de los recursos ofrecidos a padres cuyo objetivo es orientarles en la educación digital de los menores. Por ello, ofrecen un kit de herramientas en el que se incluyen consejos prácticos para abordar temas de actualidad y garantizar un consumo saludable de Internet. El kit está conformado por varios puntos para que los padres pongan en práctica con los niños.

Tabla 4. Plataformas educativas para formar a los padres en alfabetización mediática

Asociaciones	País
NAMLE	Estados Unidos
Common Sense Media	Estados Unidos
Empantallados	España
Conecta Educación (Telefónica)	España
Parenting for a Digital Future	Reino Unido
Childnet International	Reino Unido

3.4. La alfabetización mediática en la infancia: riesgos y oportunidades

Los diversos estudios sobre la mediación parental nos sirven para explicar el rol tan importante que deben asumir los padres en la monitorización y regulación del consumo que realizan sus hijos de Internet. De hecho, un estudio publicado por Statista Department (2014) determina que el grado de permisividad de los padres para que sus hijos (10 y 17 años) realicen determinadas acciones en Internet es muy alto. Los datos señalan que el 70% navegan en la Red cuando quieren y solo un 28,3% lo hacen con el permiso de sus padres; el 67,3% visualizan vídeos *online* cuando lo desean y el 66,7% utilizan *WhatsApp* sin permiso. De los datos del estudio resulta llamativo que el 42,6% afirma poder crearse su red social sin permiso de los padres, frente al 28,2% que lo hacen con

supervisión. En este contexto también resultan alarmantes los datos presentados por la Agencia Activa Research (2019) sobre el uso que realizan los niños de *Facebook* e *Instagram* en ocho países latinoamericanos. De los resultados se desprende que los niños de entre 3 y 13 años utilizan con frecuencia estas redes sociales. Las estadísticas ofrecen la siguiente información sobre el consumo de los menores según las respuestas de 4.929 padres y madres.

Brasil es el país con mayor porcentaje de uso de redes sociales (33% *Facebook* y 22% *Instagram*), le sigue Ecuador (30% *Facebook* y 8% *Instagram*), y en tercer lugar está México (27% *Facebook* y 11% *Instagram*), Perú (26% *Facebook* y 11% *Instagram*), Chile (21% *Facebook* y 16% *Instagram*).

En la revisión de los estudios sobre mediación parental se observa que la mayoría de los padres perciben las herramientas *online* con preocupación ante la amenaza de los riesgos que ofrece Internet (Livingstone y Helsper, 2008; Livingstone et al., 2015;) y muy pocos las perciben como una oportunidad para potenciar sus competencias mediáticas (Tejedor-Calvo & Pulido-Rodríguez, 2012; Bartau-Rojas, et al., 2018). En este contexto, cabe mencionar la investigación realizada por Livingstone y Helsper (2008) en la que se identificaron algunas estrategias que realizaban los padres para regular el control parental en sus hogares. En la investigación participaron 1.511 niños -de 12 años- y 906 padres. Lo más novedoso de los resultados de la encuesta fue el porcentaje de familias que utilizaban reglas para limitar el tiempo de consumo (53%) y el número de padres que preferían permanecer al lado del menor para controlarle y ayudarle (34%). Del estudio se concluye que el solo uso de las técnicas de mediación parental no reducirá los riesgos de los niños frente al uso de Internet y, por ello, deben combinarse con otras estrategias. En este sentido, los investigadores proponen que los progenitores conversen con los niños sobre los riesgos y oportunidades de la Red y realicen una monitorización de su consumo (Livingstone y Helsper, 2008). Frente a este escenario, la evolución de las estrategias de mediación parental han sido recogidas en distintos documentos como el informe de la red *Eu Kids Online* donde se mencionan cinco tipos de mediación parental, según explica Livingstone (et al., 2015), y son: la mediación activa (consiste en hablar sobre el contenido de internet y discutir sobre él); la mediación de seguridad (se trata de asesorar y orientar en la gestión de riesgos y recomendaciones); la mediación de restricciones (consiste en poner reglas y prohibiciones y establecer tiempo de consumo y el lugar de uso); las técnicas de mediación (como, por ejemplo, el uso de filtros) y la mediación de vigilancia o monitoreo (se trata de comprobar la actividad del niño). En este caso, las recomendaciones fueron elaboradas en función de los resultados del estudio cuyos destinatarios eran niños menores de ocho años de siete países europeos. De los resultados del informe, se detectaron que las estrategias de mediación parental variaban mucho en función de tres variables: los ingresos de los padres, la cultura y las circunstancias de cada familia (Livingstone, et al., 2015). También se confirmó que los padres compartían una concepción más pesimista que optimista sobre el uso de Internet con sus hijos debido a que resalta-

ban la inseguridad de no saber cómo enseñales. En otro de los estudios posteriores llevado a cabo por Bartau-Rojas (et al., 2018: 75), los resultados fueron similares sobre el porcentaje de padres que consideraban que internet es más negativo (70,55%) que positivo (29,45%) para los menores. Entre los riesgos que destacaban los progenitores se encontraba el *sexting*, el *bullying*, la pérdida de privacidad y el aislamiento de los menores. Frente a las oportunidades de su uso, entre las que se encontraban: favorecer el desarrollo infantil y mejorar el acceso a la información y a la socialización. En este caso, también se recogieron dos tipos de estrategias de mediación parental:

- De control de uso de internet: establecer y aplicar normas como, por ejemplo, retrasar la compra del móvil o prohibir el acceso a determinadas web y la supervisión (tanto consensuada o no, como las técnicas o *apps* diseñadas para ello).
- De apoyo al uso de internet: a través de la comunicación se trata de establecer vínculos de confianza y fomentar la respuesta de las dudas que puedan tener los menores para promover la reflexión. Se trata de estimular la autorregulación y no tanto la imposición.

En relación con las teorías anteriores, el estudio elaborado por Pew Research Center (2020) detectaron que el 72% de los padres utilizan el uso parental para restringir el consumo de las pantallas; el 75% comprueba la web y las aplicaciones que los niños han usado o visitado; y el 86% limitan el tiempo de uso de las pantallas.

En este sentido, en el estudio de Bartau-Rojas (et al., 2018) los resultados apuntan la importancia de desarrollar la competencia digital de los menores a través de la intervención conjunta de la escuela y la familia. En esta misma línea, otra de las grandes preocupaciones que manifiestan los padres es la vulnerabilidad que sufren los menores frente al uso solitario del *smartphone* además de la vulnerabilidad, el *cyberbullying*, el *sexting*, y la suplantación de la identidad. Como se ha advertido en investigaciones precedentes (Tejedor-Calvo y Pulido-Rodríguez, 2012; Ramírez-García et al., 2018), los expertos ponen el foco de análisis en el inexistente acompañamiento por parte de los padres y en la baja calidad del control parental en las redes. Como consecuencia han proliferado diversas plataformas y proyectos educativos como *Internet Segura for Kids* (IS4K), cofinanciado por la Comisión Europea, que ofrecen recursos para que los padres y docentes puedan hacer frente a esta realidad. En este caso, en su web disponen de guías educativas para fomentar el uso saludable de las tablets y poder hacer frente a varias problemáticas que preocupan a las familias y a los docentes, entre las que destacan: ciberacoso escolar, contenidos inapropiados, fraudes *online* y *fakes news*. Otro caso similar es la plataforma británica *The Children's Media Foundation*, que desde el año 2021 actúa en nombre de los menores para protegerlos de los riesgos y amenazas que entraña la conexión a Internet. Para ello ofrece consejos, artículos, estudios y orientaciones a los padres.

En una investigación realizada sobre el empoderamiento de los menores frente al consumo de internet, Tejedor-Calvo y Pulido-Rodríguez (2012) comprobaron que los riesgos con mayor preocupación y mayor porcentaje son el *grooming* y el ciberacoso. A

través del análisis bibliográfico y de las aportaciones del Curriculum MIL de la UNESCO, Tejedor-Calvo y Pulido-Rodríguez (2012) obtuvieron los siguientes resultados: en Europa el 19% de los menores de 9 y 16 años afirmaba haber recibido *bullying* alguna vez y un 15 % de los menores europeos (11 y 16 años) habían recibido mensajes sexuales. Ante esta realidad, Tejedor-Calvo y Pulido-Rodríguez (2012) recomiendan a las familias y a los docentes diseñar contenidos de prevención para fomentar modelos comunicativos que dejen de lado la alerta de datos y den paso al diálogo. Otra de las propuestas de los investigadores se basa en hacer partícipes a los menores de esta realidad y, para ello, sugieren involucrarlos en programas de formación para que también ellos puedan aconsejar a otros niños de su entorno.

A esta misma conclusión llegó Pereira et al. (2012) sobre la importancia de que los niños participen y expresen sus opiniones sobre los medios. Pereira realizó un estudio con 200 niños de 10 centros educativos portugueses en el marco del proyecto *Media Education in Booklets*. El objetivo del proyecto era conseguir que los niños fuesen críticos ante el consumo informativo, aunque, como detalla Pereira et al. (2012), no pudieron evaluar los resultados con claridad. El proyecto se basaba en la enseñanza del consumo en tres medios: la televisión, los videojuegos e Internet. La primera parte del proyecto consistió en realizar reflexiones y aclaraciones sobre el consumo de la televisión; la segunda fase se centró en sensibilizar a los padres sobre el consumo mediático; y por último, se propusieron actividades vinculadas con el medios de comunicación. Una de las principales debilidades del proyecto, según explica Pereira (2012), fue que no pudieron evaluar de forma rigurosa los resultados y el impacto del material una vez que terminó. Aunque sí se pudo comprobar la importancia de la realización de un análisis con los menores tras el visionado de contenidos audiovisuales en los entornos familiares.

Otra de las preocupaciones de diversos expertos es la cantidad de horas que los niños pasan frente a las pantallas y cómo ello afecta a sus conductas. En la investigación realizada por Lemish (et al., 2005) sobre el tipo de dibujos que realizaban los niños, se determinó que su imaginario estaba influenciado por los contenidos narrativos que veían y, por tanto, este hecho infería en la construcción de sus vidas. Esta realidad se corroboró en 2017 por un estudio realizado por Livingstone y Blum-Ross (2017) en el que se analizaron los efectos de los medios digitales en la construcción de la identidad de los menores. En las conclusiones del estudio se alertaba sobre la influencia que tiene el visionado de determinados contenidos en la infancia y en la reconfiguración del entorno social. Es decir, los expertos explican que los contenidos audiovisuales influyen en la forma en que los menores interaccionan con sus amistades y en cómo perciben el entorno que les rodea (Livingstone y Blum-Ross, 2017).

Por tanto, nos encontramos que abundan los estudios que se encargan de alertar sobre la influencia negativa del uso de internet y de detectar los riesgos que entraña el uso de los medios (Livingstone, et al., 2015), frente a aquellos que resaltan los beneficios de su uso en los hogares. De esta forma, y como sostienen Tejedor-Calvo y Pulido-Rodríguez

guez (2012), queda pendiente una intervención educativa capaz de potenciar la formación de las familias. Además de la necesaria coordinación entre las familias y la escuela para potenciar el fomento de las competencias mediáticas de los niños, según Bartau-Rojas (et al., 2018).

3.4.1. El fomento de la competencia mediática en la infancia

El estudio publicado por *Pew Research Center* (2020) alertaba sobre el gran consumo que realizan los niños estadounidenses de Youtube: el 57% entre 0 y 2 años; el 81% entre 3 y 4 años; y el 89% entre 5 y 11 años. En los datos obtenidos de la encuesta anual de *Eu Kids Online* (2020) se detecta un incremento del uso de las pantallas por parte de los menores (9 y 16 años) de entre 2 a 3 horas al día, si la comparamos con la del año anterior. Los resultados del cuestionario corresponden a una muestra de 25.101 niños de 19 países europeos (EU kids Online, 2020). En este estudio también se les pidió a los niños su opinión sobre los riesgos del uso de las pantallas y solo un porcentaje muy pequeño identificó algún tipo de molestia ante el consumo informativo en internet: un 45% en el caso de Malta. El resto no detectaron problemas en la navegación online, más bien resaltaron la parte positiva de conocer a gente nueva a través de internet: Francia (5%), Serbia (25%), Eslovaquia (52%) y Rumania (86%) (Livingstone, 2020). En este sentido, también sirve de ejemplo los resultados del informe del Observatorio de la Infancia en Andalucía (Ruiz Benítez, 2020) sobre los hábitos y riesgos de los menores frente a las TIC. Un 30% considera que ha recibido algún mensaje con determinado contenido sexual y un 7% afirma haber sido agredido a través de las redes. Resulta curioso el dato de que el 40% de los menores entrevistados (14 y 16 años) afirman haber contactado con personas que no conocen a través de las redes.

Cabe mencionar, al respecto, la investigación realizada por Bermejo-Berros (2021) para evaluar el nivel de competencia mediática en niños de entre 6 y 11 años a través de la metodología dialógica-crítica. En la investigación participaron 246 niños de dos colegios de Castilla y León (España) en donde se realizaron una prueba de visionado para analizar el nivel de comprensión del relato audiovisual a través de la serie “David el Gnomo” y “Bola de Dragón”. Lo más significativo del estudio fue que se dispuso de dos grupos de estudiantes: uno recibió a un educador que dinamizó la actividad a través de un diálogo con los estudiantes; y al otro grupo se le dejó que opinara con espontaneidad, sin guías ni preguntas del profesor. Por tanto, en el estudio se concluye que el hacer preguntas ayuda a desarrollar las habilidades y actitudes críticas de los menores, a diferencia de si se les deja opinar sin guía. Por tanto, el método dialógico- crítico es eficaz para potenciar las competencias mediáticas en los menores (Bermejo-Berros, 2021).

Las investigaciones que ha llevado a cabo Pereira (1997; 2012) sirven de precedente para convertir los intereses de los niños -por determinadas series- en experiencias de aprendizaje activo. En el estudio se demostró que los niños expresan sus gustos a través de los dibujos (Pereira et al., 2012) o del diálogo. Según explica Pereira, se trata de

que los menores cuestionen sus hábitos de consumo. En este sentido, los investigadores aconsejan convertir la televisión o las pantallas en instrumentos de acción educativa, tanto en los hogares como en las escuelas, para potenciar su desarrollo.

En el marco del proyecto “La competencia en comunicación audiovisual en el entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales” de 2010, se llevó a cabo un estudio para medir el nivel de competencia mediática de los niños y jóvenes (Pérez-Rodríguez et al., 2015). En este caso, nos centraremos en los resultados sobre el nivel de competencia mediática de niños de 5 y 6 años: un 37,6% tiene un nivel medio, un 27,7% era avanzado y un 34% básico. Lo preocupante de los resultados es que el nivel de los estudiantes no se había obtenido en la escuela, sino en los hogares (Pérez-Rodríguez et al., 2015). En el caso de los resultados de los niños de Educación Primaria, cuyas edades son de 9 y 10 años, mostraron que un 56,5% tiene un nivel medio, un 23,2% es avanzado y 20,3% es básico. Llama la atención las cuestiones relacionadas con la dimensión estética, ya que solo el 20,05% era capaz de identificar los elementos de un spot publicitario (Pérez-Rodríguez et al., 2015).

Por otra parte, los resultados del estudio de Martínez-Pastor et al. (2013) sobre la proyección del género en 595 anuncios de juguetes denota un incremento del 40% en la paridad de los *spots*. Por ello, el porcentaje de representación de los niños en los anuncios es de 85,7%. Los hallazgos sobre los anuncios destinados a niñas y a niños son diferentes. En el caso de las muñecas se representan las acciones de afecto-nutritivas en un 35,8%, y un 28,4% de acciones domésticas y embellecimiento; frente a los juguetes destinados a niños que ponen más relevancia en la competitividad (32,1%) y en el riesgo y la fuerza (30,4%). Por tanto, el estudio sirve de ejemplo para ilustrar los diferentes valores y su representación en la publicidad infantil en función del género. De los resultados se desprende que el mayor porcentaje de paridad se encuentra en los anuncios centrados en juguetes electrónicos (Martínez-Pastor et al., 2013).

Otro de los temas relevantes en los estudios sobre la infancia es la sexualización de la imagen de los menores a través de la publicidad. Este hecho lo observamos en el estudio llevado a cabo por Díaz-Bustamante et al. (2020) en el que un 83,3% de estudiantes perciben la sexualización de la imagen de niñas en los *spots*. En el estudio participaron 750 estudiantes de Facultades de Comunicación de España y de China. Para el análisis se emplearon 22 atributos clasificados en cinco factores cuyos resultados arrojan los siguientes porcentajes: Complementos erotizantes (14,43%), ropa adultizante (14,03%), simbología sexual (12,74%), estilismo punk (10,62%), y exhibición corporal (10,13%). Los resultados de la investigación determinan que los gestos y las posturas de las menores en la publicidad son más determinantes en la sexualización que los completos que utilizan. Resulta interesante de los datos comparativos entre España y China que, en el caso de los estudiantes españoles, señalan los complementos erotizantes y la exhibición del cuerpo, frente a los estudiantes chinos que señalan a la ropa adultizante y al estilismo punk como factores sexualizantes de las menores (Díaz-Bustamante et al., 2020).

Los hallazgos anteriores demuestran el poder de los medios sobre el imaginario infantil y, según Ramírez-García (et al., 2018), la importancia de que la escuela y los padres participen en la capacitación crítica de los menores ante el consumo responsable de los medios.

3.4.2. Recursos para alfabetizar a los menores

Una de las principales propuestas para fomentar la competencia mediática entre los más jóvenes es la visualización de la serie *Los Bubuskiski*. El objetivo de esta producción audiovisual de marionetas es potenciar la competencia mediática e introducir a los niños en el consumo crítico de la información desde sus primeros años (García-Ruiz et al., 2016). La propuesta hace hincapié en las seis dimensiones de Ferrés (2007): Estética, Lenguaje, Ideología y Valores, Producción y Difusión, Tecnología, Recepción e Interacción. Lo novedoso de la propuesta elaborada por Pérez-Rodríguez (et al., 2015) es la sugerencia de las actividades destinadas a potenciar las habilidades críticas a través de una serie de preguntas dinámicas sobre los clips de Bubuskiski. Un ejemplo de ello es el vídeo centrado en la *Dimensión de Ideología y Valores*. En este caso, los investigadores realizaron la siguiente propuesta para el aula y cuyos objetivos se centraban en incentivar la competencia mediática a través de la identificación de los estereotipos y la igualdad de género. La actividad se concreta en las siguientes pautas (Pérez-Rodríguez et al., 2015:125):

- Preguntas antes del visionado del clip sobre si creen que existen anuncios para niños y para niñas; o si existen anuncios para mujeres o para hombres; o sobre el tema de la nacionalidad, raza, etc.
- Realización de una búsqueda en internet para que encuentren aquellos anuncios que ellos recuerden que están destinados a niños. Y el docente mostrará anuncios dónde se visualicen anuncios igualitarios.
- Visionado del video de Bubuskiski.
- Identificación de los personajes del clip, de sus rasgos físicos y psicológicos y de los valores.
- Identificar el personaje de dibujos animados que más les gusta y describirlo. Y también identificar los juguetes con los que juegan y cómo lo hacen.
- Por grupos realizaron la puesta en escena con distintos protagonistas (niño, niña y distintas nacionalidades) y la creación de una historia.

En palabras de Contreras-Pulido y Vizcaíno-Verdú (2020), este proyecto educativo y audiovisual, que nace en Youtube, ofrece recursos pedagógicos para que los niños puedan hacer frente al panorama mediático. De hecho, el objetivo principal del proyecto de Bubuskiski es desarrollar las competencias mediáticas de los menores a través de técnicas lúdicas y del visionado de los vídeos. En concreto, los clip de su canal de Youtube se centran en abordar temas complejos de actualidad como las fake news, los derechos de autores, la identidad digital, el uso de teléfonos móviles, entre otros.

En esta misma línea, Herdzina y Lauricella (2020) presentan un marco de pautas para que los progenitores pudiesen hacer frente al fomento de las habilidades críticas. La propuesta se concreta en los siguientes apartados subdivididos por edades:

- Entre los 0-2 años, los expertos recomiendan fomentar la exploración de materiales sensoriales (a través de ilustraciones y colores), narrar y explicarle al niño todo, reconocer los signos y las expresiones fáciles ante las cosas que le agradan o disgustan. Herdzina y Lauricella (2020) proponen el uso de medios que ayuden a mejorar la comunicación y la interacción con los niños. Un ejemplo de ello se concreta en el uso de medios como herramientas para apoyar y mejorar la comunicación e interacción. Por ejemplo, proponen explicarle al niño las tareas que realizas cada vez que miras el móvil.
- Entre 3 y 4 años, los resultados del informe revelan la importancia de orientar a los menores en el uso de los medios, ayudarles a ser conscientes de los contenidos que les hacen sentir felices o tristes; ayudarles en la diferenciación entre la realidad y la ficción que ofrecen los medios; guiarles en la tarea de acceder y seleccionar los medios que deben usar, y conversar con ellos sobre las limitaciones y los beneficios de los medios que utiliza.
- Entre los 5 y los 6 años, el informe estima que los niños se pasan unas 2 horas y 56 minutos utilizando las pantallas (móvil y televisión). Se estima que ya son capaces de hacer frente a temas más complejos y entre los consejos para los adultos se enumeran los siguientes: reflexionar y cuestionar los medios con preguntas como: ¿Los niños de este anuncio se parecen a ti o a tus amigos? ¿qué juguetes están usando? ¿Dónde viven? En este contexto, Herdzina y Lauricella (2020) también recomiendan explicarles que cada historia, noticia o medio tiene un punto de vista determinado; conversar con ellos sobre la representación de los medios y los estereotipos; y fomentar el uso de distintos medios para que entiendan la diversidad cultural de nuestra sociedad.
- Entre 7 y 8 años: Según los datos recopilados en el informe presentado por Herdzina y Lauricella (2020), el 7% de los niños tiene su propia tablet y el 7% su propio teléfono. Por ello, para los investigadores es importante guiar a los niños para que aprendan a decidir qué medios son buenos o adecuados; discutir sobre temas como la privacidad y la seguridad; darles el control para que aprendan a actuar y guiar a otros niños; y fomentar el uso de herramientas que favorezcan su expresión.

Tabla 5. Consejos sobre la alfabetización mediática en la infancia (Informe Erikson, 2020)

Edades	Consejos para adultos
0-2	Exploración de materiales sensoriales, identificación de colores, identificar las emociones del niño y explicarle los motivos por los que usamos el dispositivo y con qué finalidad.
3-4	Orientales en el uso de medios, cuestionar los que ya usan, guiarles en el acceso y descubrimiento y apóyeles en su aprendizaje.
5-6	Cuestionar los medios, las representaciones y fomentar conversaciones críticas y el uso de distintos medios.
7-8	Guiar a los niños en la identificación de los medios, darles control e introducir nuevas herramientas digitales y no digitales.

Internet Segura for Kids (IS4K), por su parte, ofrece en su web diversos recursos educativos como *apps* de control parental (*Locategy; Family link, Familytime, Securekids, Norton Family*) y recursos centrados en las fake news a través de una guía de preguntas. Otro proyecto educativo dirigido a los niños es el blog *Generación Apps*, cuyo objetivo es mejorar su aprendizaje. El blog contiene información y recomendaciones de aplicaciones infantiles para que los menores aprendan a leer (*Alfamostruo* y *Vocaburbuja*), matemáticas (*Aula itBook, Como Molas Planetas*), contar historias (*Tiny Swipers* y *Hostil*), la realidad aumentada (*Body Planet*) y la lectoescritura (*Cópiame, enséñame a escribir*). Este tipo de plataformas sirven de guía para que los padres utilicen controles parentales como *Youtube Kids*. A este respecto, *Common Sense Media* (2021) sugiere una lista de programas para ver en familia, cuyos contenidos están categorizados por edades:

- Niños en preescolar (2-4): *Best Kids' TV Shows on Netflix, Feel-Good Family TV Shows, TV About Racism and Social Justice, The Best Kids' TV Shows of the Decade (2010–2019), Apple TV+ Series and Movies.*
- Niños pequeños (5-7): *Fall 2018 Common Sense Seal for TV Honorees, Back-to-School TV, Best YouTube Channels and Videos for Preschool Kids, Positive Role Model TV for Girls.*
- Niños grandes (8-9): *Best Minecraft YouTube Channels, TV Shows That Defy Gender Stereotypes, Best TV Shows of the Last 15 Years.*
- Preadolescentes (10-12): *Gaming YouTube Channels, Funny YouTube Channels, Positive Role Model TV for Teen Girls.*

Debe señalarse *The Good App Guide* que es una plataforma que establece revisiones constantes de las aplicaciones infantiles más demandadas para proteger a los menores de los peligros de internet. En esta web se catalogan las aplicaciones en función de las edades de los niños y del tipo de habilidades que permite desarrollar como, por ejemplo: aprender a escribir, *apps* creativas, imaginación, matemáticas, etc. Otro caso similar

es *Pantallas Amigas*. En esta plataforma se ofrecen recursos didácticos para que los padres y los menores aprendan sobre los peligros que entraña el uso de internet y de su exposición. En la siguiente tabla (nº) se ofrecen seis recursos elaborados por Pantallas Amigas para alfabetizar a los menores en función de sus edades y de distintas temáticas como la privacidad, el *sexting*, los peligros de la webcam, etc.

Tabla 6. Recursos para potenciar la alfabetización mediática en los menores		
Recurso	Destinatario	Temática
Pilar y su celular	8 y 12 años	Privacidad del smartphone
Respeto imágenes íntimas	A partir de 11 años	Prevención del porno
Pensar antes de sexear	A partir de 11 años	Riesgos del sexting
SmartPrivial App	A partir de 10 años	Privacidad, uso de la webcam, sexting, seguridad.
Reda y Neto	8 y 12 años	Cuidado de datos personales
Cuidado con la webcam	A partir de 8 años	Peligros de la webcam

Nota. Pantallas Amigas (2020).

3.5. La alfabetización mediática y las redes sociales

Los expertos ponen la voz de alarma en la ausencia de criterio por parte de los jóvenes cuando publican contenidos en sus redes sociales (Livingstone, 2006; Linne, 2014). Los últimos estudios muestran un incremento de la intensidad del uso de las redes sociales al día, según los datos del Estudio Anual de Redes Sociales de IAB Spain (2020). En los resultados del informe realizado a 1.142 usuarios se desprende un incremento del uso y de la intensidad de horas dedicadas a las redes sociales: 96% utiliza *WhatsApp* (1h y 43 minutos al día), 81% usa *Instagram* (1h y 19 minutos); 50% emplea *TikTok* (1h y 22 minutos), 75% prefiere *Youtube* (1h y 39 minutos).

Otro de los temas que también preocupa a la comunidad investigadora es la pérdida de la intimidad detectada en las publicaciones de los jóvenes. Los estudios llevados cabo por Livingstone (2006) sobre el uso de *Facebook* y *Twitter* van en esa misma línea. Por su parte, Livingstone (2006) comprobó este hecho en varios perfiles de redes sociales de adolescentes. Por tanto, Livingstone plantea la importancia de reeducar la mirada de los jóvenes e invitarles a que reflexionasen sobre la importancia de publicar determinados contenidos en línea relacionados con su intimidad. En el estudio realizado por Linne (2014) se llegó a la misma conclusión. La muestra estuvo formada 200 perfiles de Face-

book de adolescentes y también se pudo comprobar la exhibición desmedida de la intimidad en las redes sociales, pero solo entre sus pares, y cuya única finalidad era aumentar la socialización.

Como complemento a los resultados anteriores, diversas investigaciones también han alertado sobre el grado de acción al *like* de los jóvenes en el uso de las redes sociales. En el caso del estudio llevado a cabo por Martín-Critikián y Medina-Nuñez (2021) a 500 estudiantes de entre 18 y 16 años, un 40% consideró que pasa más de tres horas al día consumiendo redes sociales. Entre las redes que más utilizan, destaca en primer lugar *Instagram* (N=457), *WhatsApp* (N=406), *Youtube* (N=192) y *TikTok* (N=155). Cabero-Almenara (et al., 2020), por su parte, elaboró una escala de 29 ítems para hacer frente a esta realidad y medir el grado de adicción de los jóvenes ante el uso de las redes sociales. Para la elaboración de la herramienta de análisis participaron 605 estudiantes de entre 15 y 20 años y pudieron establecerse en función de los siguientes elementos: si estaban ansiosos por utilizar constantemente las redes sociales, si percibían las redes sociales como escape del mundo real; si aparentaban ser otra cosa en ellas; si preferían la comunicación a través de redes sociales; si el uso de redes sociales les causaba felicidad (Cabero-Almenara et al., 2020).

3.5.1. Nivel de competencia mediática de los jóvenes

Por el año 2008, la Universidad Pompeu Fabra puso en marcha una iniciativa para evaluar el nivel de competencia mediática en la ciudadanía para analizar el panorama y justificar o no su inclusión (Ferrés y Masanet, 2015). Los investigadores de 17 universidades españolas pusieron en marcha una investigación para medir el grado de competencia mediática de un grupo de personas. En el año 2012, Aguaded y Pérez-Rodríguez (2012) realizaron un estudio pionero para medir el nivel de competencia mediática de distintos colectivos y de todas las edades en ocho provincias andaluzas. Los resultados del estudio reflejaron la situación alarmante y la necesidad de combatir la escasa competencia audiovisual.

En la investigación llevada a cabo por Del-Valle-Rojas et al. (2012) se pone en evidencia la vulnerabilidad de los jóvenes frente al consumo informativo. Los resultados del estudio reafirman la idea sobre que los adolescentes tienen una actitud acrítica y pasiva ante el consumo de los mensajes publicitarios. El estudio se realizó a 881 estudiantes de pedagogía de siete universidades chilenas a través de un cuestionario de 18 preguntas. La herramienta trataba de cuantificar qué tipo de medios consumían con más frecuencia. Entre los resultados destaca el 44% de consumo de programas de ficción y el 30% de información, frente al 17% de los espectáculos. En ese caso, se les preguntó sobre el objetivo de la publicidad con cuatro respuestas posibles y lo alarmante del estudio es que la mayoría de los participantes señalaron que el fin de la publicidad era entregar información sobre los productos de consumo. Aunque muchos consideraron que la publicidad

era una herramienta de persuasión resulta relevante que la segunda mayoría de los estudiantes considera que la publicidad aportaba información objetiva de los productos que promociona. Este resultado revela una gran problemática con la realidad del consumo y una distorsión de percepción por parte de los participantes del estudio.

Con referencia a los estudios de Pérez-Escoda et al. (2016), uno de los principales hallazgos es que los jóvenes utilizan con mucha frecuencia los dispositivos electrónicos, pese a no tener habilidades innatas sobre su uso. De los resultados de la encuesta el 77,3% del alumnado de Educación Primaria de Castilla y León (n=678) utiliza el ordenador, el 75,5% la tableta, el 75,5% el móvil y el 54% el portátil. Frente a estos datos contrastan los resultados sobre el nivel de competencia digital, ya que solo el 5% muestra tener un nivel avanzado en competencia digital, frente al 22,55 % no tiene ninguna competencia, el 41,6% posee un nivel bajo y el 30,9% un nivel medio. Por tanto, en este estudio se confirma que los alumnos necesitan formación para potenciar este tipo de destrezas. Debido a los resultados, los autores del estudio proponen incluir actividades en el currículum de Educación Primaria como tareas relacionadas con la búsqueda y construcción de mensajes; además de organizar actividades que potencien el desarrollo del pensamiento crítico y la gamificación para crear ambientes lúdicos en el aula (Pérez-Escoda et al., 2016).

Otra investigación relevante fue la llevada a cabo por Dias-Fonseca y Potter (2016) a 1.392 alumnos de escuelas portuguesas para medir la alfabetización mediática y la participación cívica en la Red. En este caso, los alumnos demostraron un nivel muy bajo en las competencias relacionadas con la participación *online* usando canales formales. De hecho, los estudiantes consideraban el tema de la participación cívica *online* como una responsabilidad de los adultos que no tenía relación con ellos. De forma muy similar, el informe elaborado por Romero-Rodríguez et al. (2019) llegó a conclusiones similares sobre el nivel de competencia mediática de 1.676 estudiantes de Portugal, Brasil, Venezuela y España. En este caso, los resultados revelaron que el nivel de competencia mediática, basado en las seis dimensiones elaboradas por Ferrés-Prats (2011), era medio-bajo si se atendían a las siguientes temáticas: la interacción de los jóvenes con los medios tecnológicos, las competencias digitales y la concepción de los derechos humanos.

En la misma línea, se encuentran los resultados de un proyecto de investigación en el ámbito estatal para medir el nivel de competencias mediática de niños y jóvenes en una muestra de 2.143 estudiantes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Los resultados confirmaron el bajo nivel de competencia mediática de los jóvenes y, García-Ruíz et al. (2014) propone que se realice una combinación de la competencia digital y la mediática en el currículum escolar para que los jóvenes ejerzan de *prosumidores* y sepan enfrentarse al siguiente reto: consumir información de forma crítica, producir información de forma creativa (García-Ruíz, et al., 2014). Por otra parte, en los estudios llevados a cabo por Ferrés-Prats (2020), se ha llegado a la conclusión de que los grados universitarios que imparten la asignatura de Educación en Medios, no hacen hincapié en potenciar la dimensión de la producción y difusión de los mensajes (solo un 33%) y la dimensión creativa y estética (el 84% no le presta atención). Por tanto, de los estudios se

concluye la escasa formación de los estudiantes en las dimensiones en competencias mediáticas.

3.5.2. Experiencias educomunicativas entre los prosumidores

Diversos estudios han puesto la voz de alarma sobre la pasividad de los estudiantes ante el consumo de medios (Marta-Lazo, et al., 2015). De hecho, los resultados del estudio sobre los datos de consumo y de penetración de los jóvenes en las redes sociales, elaborado por IAB Spain (2020), recoge las tres actividades que realizan los usuarios: el 81% utiliza las redes para entretenerse a través de la visualización de vídeos o de música (66%), chatear (62%), publicar contenido (52%), ver que hacen mis contactos (51%); el 77% para interactuar a través del envío de mensajes (51%), colgar contenido (36%), conocer gente (28%); y, por último, el 66% de los usuarios utilizan las redes para informarse sobre la actualidad (39%), o con fines profesionales o de estudio (29%). Del estudio elaborado por IAB Spain (2020), llama la atención que el contenido que más consumen los usuarios es efímero y la otra mitad es duradero. Es decir, los temas que más visualizan son vídeos tutoriales de *YouTube* (56%), vídeos humorísticos (50%), vídeos musicales (45%), vídeos informativos (42%), reseñas culturales (31%), tendencias (25%).

De estos resultados, se pone en evidencia la preferencia de los jóvenes por el uso de las redes y de los medios para consumir información y no tanto para producirla. En palabras de Ferrés (2011), se hacen necesario involucrarlos en la producción de nuevos medios para fomentar la competencia que Ferrés (2011) denomina como “producción y difusión” además de potenciar su creatividad a través de distintos recursos como blogs, redes sociales, juegos, y otros (De Abreu et al., 2017:18). Frente a este escenario, Marta-Lazo (2015) cuestiona si las audiencias son realmente activas o si solo están conectadas e interaccionan en la red sin pensar críticamente sobre lo que comparten. En el estudio de Orozco-Gómez (2019) encontramos una respuesta a esta realidad mediatizada. El autor considera que los jóvenes se encuentran en medio de las teorías de las audiencias porque no son tan activos como se creía, ni tan activos frente al consumo informativo. De hecho, en el informe anual de Qustodio (2020) sobre los hábitos de consumo de los jóvenes en los países como Estados Unidos, Reino Unido y España ofrece datos alarmantes sobre esta realidad. Las aplicaciones de vídeos más consumidas en estos tres países a nivel global son *Youtube* 67% y *Netflix* un 34% (Tabla 7).

Tabla 7. Estudio comparativo de las plataformas más consumidas por los jóvenes de España, Reino Unido y EE. UU (QUSTODIO, 2020)

País	Youtube	Netflix
Reino Unido	71 %	33 %
España	76 %	34 %
Estados Unidos	64 %	37 %
Total	67 %	34 %

Nota. Datos del informe de Qustodio (2020).

Otro de los datos que revela el estudio llevado a cabo por Qustodio (2020) es la tendencia de los jóvenes por el uso de la red social *TikTok*. Según los datos presentados por Qustodio (2020), *TikTok* es la red preferida para los jóvenes españoles (55%) y británicos (47%). En el caso de los jóvenes estadounidenses prefieren *Facebook* (41%) y, en segundo lugar, *TikTok* (38%).

Ante este escenario, los investigadores consideran que los alumnos son usuarios rutinarios y no tan críticos como se creía en estudios anteriores, resulta relevante “re-alfabetizar digitalmente”, un concepto utilizado por algunos autores (Rodrigo-Cano et al., 2018:124) para referirse a la necesidad de formar al alumnado para que sean capaces de utilizar las tecnologías para un uso del conocimiento y no para estar al servicio tiránico del mercado.

Por tanto, Tejedor-Calvo y Pérez-Tornero (2015) sostienen que en el aula son los estudiantes los que deben desempeñar el rol principal para participar de forma activa. Se trata de llegar al conocimiento a través de la interacción con sus compañeros y profesores en la que se pueda plantear y expresar sus opiniones, debatir sus puntos de vista y llegar a conclusiones más enriquecedoras entre la interacción entre los docentes y los alumnos. En esta misma línea, Soep (2012) nos muestra el ejemplo educamunicativo de una radio creada por jóvenes como producto mediático para promover sus habilidades y destrezas de producción y distribución de la información a través de distintos canales. Se trata de una radio de California-*Youth Radio* (nace en 1992)- cuya producción está en manos de estudiantes de entre 14 y 24 años para fomentar la competencia mediática. Este estudio nos muestra la potencialidad de involucrar a los jóvenes en la creación de productos audiovisuales para que desarrollen sus habilidades expresivas y comunicativas. El estudio concluye describiendo los hábitos y destrezas que desarrollaron los jóvenes al participar en este tipo de proyectos (Soep, 2012:99): el descubrimiento del contenido, el posterior análisis de la información, la movilización del contenido en las distintas redes sociales (*Facebook*, *Twitter*), y la producción de contenidos diferentes en plataformas. Por ello, pusieron en marcha, a través de la iniciativa de “Mobile Action Lab”, el diseño de *apps* móviles para realizar un control del flujo informativo de sus audiencias.

Frente a este contexto cambiante, los resultados anteriores apuntalan a que el que el alumno sigue asumiendo un rol pasivo frente a la producción de contenidos en la Red. Por ello, diversos investigadores que han detectado esta falta han impulsado iniciativas audiovisuales. Es el caso del proyecto *Educlips* que vela por promover la necesidad de producir contenidos audiovisuales desde una perspectiva pedagógica y educativa (Aguaded et al., 2018). El objetivo de *Educlips* es favorecer la producción y realización audiovisual de todas aquellas propuestas desarrolladas por universitarios, centradas en temas educativos de actualidad como, por ejemplo, la igualdad y el acoso escolar a través de la Red. En los resultados finales del estudio, se muestran los recursos audiovisuales creados por los universitarios para proporcionar un repositorio de producciones audiovisuales y que pueden ser utilizados en actividades docentes. Según los datos, han participado más de treinta universidades de toda España con el objeto de fomentar la producción audiovisual educativa entre jóvenes universitarios españoles. En esta misma línea, otra de las plataformas educativas más utilizada por los jóvenes es *Google Classroom* en el caso de los estudiantes españoles y estadounidenses, según el estudio elaborado por IAB Spain (2020). Por el contrario, en Reino Unido prefieren el uso de *Show My Homework*.

3.6. El pensamiento crítico en la ciudadanía

Tanto los resultados de los estudios científicos (Gutierrez-Marín et al., 2012) como los organismos europeos y la UNESCO coinciden en la necesidad de implementar con urgencia la alfabetización mediática y crítica en las aulas. Con el objetivo de promover una lectura reflexiva de los mensajes de los medios, así como un consumo saludable (Ruiz- Morón et al., 2011: 31). De hecho, en los últimos estudios centrados en la medición de competencias mediáticas se denota una gran carencia formativa en las competencias críticas tanto en los docentes, las familias y en los alumnos (López-Romero & Aguaded, 2015). Aun así, Ferrés-Prats (2018) considera que la alfabetización crítica no se ha debatido a fondo en contextos políticos y, en este caso, Ferrés (2018) puntualiza que la mayoría de los programas centrados en alfabetización mediática tratan de identificar marcadores cuantificables y dejan de lado la elaboración de una propuesta de parámetros que fomente dicha competencia. De esta misma idea es González (2014) al considerar ciertas contradicciones entre las teorías que apoyan la necesidad de potenciar el pensamiento crítico en las aulas y la escasa praxis (González, 2014).

En la actualidad, el pensamiento crítico se ha convertido en un concepto que ha protagonizado muchas publicaciones científicas, pero diversos autores como Dewey (1998:40) ya habían enfatizado en la importancia de su inclusión en el ámbito educativo desde finales de los 90. Los postulados de Dewey (1998) se aproximaban a un tipo de pensamiento reflexivo que está instalado en la duda y que busca todo tipo de razones

que justifiquen los hechos. Es decir, no da nada por supuesto. Dewey, por su parte, planteó la opción de que los docentes enseñen a los alumnos a pensar bien y a adquirir el hábito del pensamiento reflexivo a través de la curiosidad y de la sugerencia:

- La curiosidad: el docente debe incentivar la interrogación y las preguntas para así incrementar el conocimiento y potenciar la capacidad por descubrir cosas que otros no conocen.
- La sugerencia: el docente debe potenciar el ordenamiento dando sugerencias, ya que el pensamiento reflexivo implica secuencialidad y continuidad en el orden de ideas y de argumentos.

En resumidas cuentas, Dewey (1998:98) sostiene la idea de que, para infundir el pensamiento reflexivo en los alumnos, los docentes deben ayudarles a transformar una situación o un hecho confuso que experimenta oscuridad, duda, y conflicto en una situación clara, coherente, estable y armoniosa (Dewey, 1998). En esta misma línea de pensamiento, Quin et al. (1997) considera que el objetivo fundamental del pensamiento crítico no es responder preguntas, sino en cuestionar las respuestas que aparecen en la Red y reflexionar sobre las distintas respuestas (Quin et al., 1997).

Dentro de este marco de ideas, Livingstone (2003) es partidaria de fomentar la alfabetización crítica para enseñar a los usuarios a cuestionar la objetividad y la calidad de las informaciones. Pero, en palabras de Livingstone (2003), la evaluación del contenido no es una tarea baladí porque no consiste solo en la identificación de la fecha o el autor de la información, sino en una evaluación más crítica basada en un conocimiento profundo del tema y de la materia. Por el contrario, en la actualidad la mayoría de los niños y jóvenes no reciben este tipo de enseñanza y no tienen habilidades críticas de evaluación (Livingstone, 2001). En este sentido, Livingstone (2001) considera que las escuelas deben apostar por la formación de este tipo de habilidades críticas en las familias para que dispongan de herramientas que les permitan enfrentarse al análisis de los medios audiovisuales (qué idea transmite el anuncio, si una información es objetiva, etc.). Además de elaborar un currículo para la educación de alfabetización crítica en las aulas.

Frente a esta realidad, Ferrés (2014) considera que existe unanimidad entre los profesionales de la educación mediática en convertir el sentido crítico en el eje que pilota la competencia mediática. Por el contrario, Ferrés (2014) considera desafortunada esta idea de dejarle todo el peso a esta competencia. Además, en las aportaciones de Ferrés (2018) observamos que los estudios centrados en la competencia crítica se basan en propuestas teóricas, pero no se pone en práctica frente a la realidad mediática.

3.6.1. Resultados de los estudios sobre el pensamiento crítico

La mayoría de los estudios ponen la voz de alarma sobre la escasa formación docente en competencias mediáticas, en especial, en la crítica y en la inclusión de métodos activos en las aulas. De esta idea es Biddle (2000) que es partidario de que los profe-

sores enseñen a los alumnos a pensar de forma crítica, sin antes reflexionar sobre su función como docente. Dewey (1998), por su parte, nos viene decir que se dan muchas cosas por supuestas en la implantación de los programas de la alfabetización mediática y se miden competencias que no se fomentan, como es el caso del pensamiento crítico en los centros educativos. Considera que la medición de las competencias no es suficiente si no se realizan programas educativos que solventen esta carencia.

Por otro lado, Pérez-Tornero (et al., 2018) plantea la necesidad de aumentar el número de mediciones de la alfabetización mediática en los distintos contextos. Los resultados del estudio sobre la evaluación de competencias mediáticas en las administraciones públicas pusieron en evidencia la capacidad creativa de los individuos (Pérez-Tornero, et al., 2018). En esta misma línea, los estudios llevados cabo por Joan Ferrés (2020) han evidenciado las grandes carencias en la formación de la alfabetización mediática de los docentes y, en concreto, la inexistencia de las dimensiones críticas a través de un estudio sobre el análisis de 1.169 términos vinculados con la crítica (445 artículos). En concreto, seleccionaron cinco expresiones ligadas al campo semántico de lo actitudinal (posición crítica, valoración crítica, actitud crítica, comportamiento y uso críticos) y del conocimiento (pensamiento crítico, comprensión crítica, análisis crítico, lectura e interpretación críticas). Los porcentajes del estudio arrojaron los siguientes resultados: 82,12% de términos vinculados con el conocimiento y 17,88% relacionados con lo actitudinal. De los resultados, se concluyó que los estudios sobre la alfabetización mediática no se cumplen porque deberían estar centrados en la predisposición crítica y no en la conceptualización teórica del pensamiento crítico como un concepto aislado (Ferrés, 2020).

Por lo que respecta a los docentes, es necesario que participen en programas formativos para que puedan transmitir esos conocimientos al alumnado. Rodrigo-Cano et al. (2018) consideran prioritario la “reprofesionalización del profesorado” y que adquieran las habilidades necesarias para realizar un trabajado crítico y técnico. Desde los años 90, se han realizado estudios centrados en la medición de la competencia crítica del docente frente al consumo informativo. Las carencias detectadas en los estudios de diversos investigadores (Ferrés-Prats et al., 2015) se ha seguido corroborando en los últimos posteriores. Ese mismo año, se realizó un estudio internacional (Fedorov et al., 2015) sobre la competencia crítica en la formación de los futuros docentes, participaron 18 países, se llevó a cabo una encuesta a 300 expertos e investigadores en la materia de la Educación en Medios durante el año 2014. En el estudio mencionado, se dedicaba una pregunta de la encuesta a determinar en qué porcentaje los docentes integran los conocimientos de Educación en Medios en sus clases. De los resultados de la encuesta, los expertos consideraron en un 87,5% (en Rusia y en Ucrania) y 75% (países occidentales) que uso de artículos publicados en los medios sobre el análisis de eventos ayudaba a esta práctica. Según Fedorov et.al (2015) otro de los datos relevantes de la investigación es la importancia que le dan Rusia y Ucrania a la realización de prácticas con géneros centrados en entrevistas, debates y personalidades (78,1%), para los países occidentales son más relevantes los géneros centrados en los comentarios sobre algún tópico mediático

(68,7%). En el estudio de Fedorov et al. (2015), también se comprueban las teorías formuladas por estudios precedentes sobre el desarrollo de distintos tipos de habilidades y destrezas vinculadas con la aplicación de la Educación en Medios en las aulas. En este epígrafe, el 87,5% del profesorado encuestado considera que la alfabetización mediática potencia el pensamiento crítico y analítico; el 75% son partidarios de las habilidades ideológicas; el 64% considera que su uso en las aulas incentiva el desarrollo de habilidades que potencian la capacidad de análisis y comprensión del lenguaje; frente a los datos obtenidos sobre el desarrollo de habilidades comunicativas que ocupa un 28% (Fedorov et al., 2015).

Dentro de este marco, cabe señalar que este tipo de prácticas han sido propuestas por otros autores como Masterman (1993) sobre la importancia de potenciar el análisis crítico en los jóvenes a través de análisis de productos audiovisuales con el objetivo de que ese tipo de análisis lo trasladen a otros ámbitos profesionales. De la misma opinión es Buckingham (2005), que de forma pionera propuso la producción de contenidos a través de metodologías participativas en las aulas para llegar a conclusiones a través del diálogo y la interacción. La idea que planteaba Buckingham desde el inicio era que los alumnos potencien habilidades técnicas y también de autoexpresión que los lleva a tener una idea crítica de la propia realidad. En síntesis, los autores anteriores señalan a la evaluación de contenidos como un elemento que entorpece las formas de enseñanza. Es decir, muchos profesores optan por la vía más práctica de pregunta-respuesta en los exámenes para medir la competencia y no potenciar la intelectualidad del alumno. Este hecho limita al alumno a una enseñanza memorística y cerrada que no da paso al conocimiento profundo. Esta tendencia también se observa en los estudios llevados a cabo por Pereira (2018) en adolescentes de entre 12 y 19 años, donde los resultados alarmaron sobre el uso automatizado que hacían los jóvenes de los medios, tal y como venía advirtiendo Potter (2010). Los resultados del estudio de Pereira (2018) sobre el nivel de competencia mediática evidenciaron la falta de comprensión crítica y la baja comprensión de los adolescentes frente al consumo. En palabras de Pereira (2018), los resultados de estos estudios desmontaron las teorías sobre el concepto de *prosumidor* que había sido defendido por otros investigadores.

Otro de los estudios que ofreció resultados interesantes fue el llevado a cabo por Moeller et al. (2012) en la Universidad de Maryland denominado “24 Hours without Media” con el objetivo de medir la competencia crítica y los hábitos de consumo de 1.000 estudiantes pertenecientes a doce universidades. Los resultados más importantes del estudio fueron las afirmaciones que hicieron los estudiantes sobre que no buscaban las noticias en portales de información, sino que absorbían de forma inconsciente aquello que se encontraban en las redes sociales. Lo más preocupante que detectaron los investigadores fue que los jóvenes daban credibilidad absoluta a las informaciones que compartían sus amigos o familiares en *Facebook* y no mostraban predilección por contrastar las noticias ni por buscar en otros portales informativos de mayor fiabilidad. Por tanto, los investigadores consideran relevante que estudiantes reflexionen sobre sus dietas mediáticas

y analicen sus propios hábitos de consumo. Otro de los objetivos del estudio fue medir el grado de adicción de los jóvenes a la tecnología, para ello, se les retiró el dispositivo durante 24 horas, y este hecho fue el que les hizo ser conscientes de los beneficios y las limitaciones que tienen los dispositivos (Moeller et al., 2012).

Por otro lado, sobre el tema del pensamiento crítico en la infancia, Feuerstein (1999) indicó así mismo que el desarrollo del pensamiento crítico en los niños es fundamental para educarlos como ciudadanos activos e involucrados con la sociedad desde su infancia. Además, Feuerstein (1999) presenta los resultados de un programa para promover habilidades de análisis de medios a los niños llevado a cabo en seis escuelas en 1997 con niños (10 y 12 años) en Israel (273 niños en total como muestra hicieron cuestionarios pre y post, entrevistas a docentes y a niños). El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre si los jóvenes son capaces de realizar una reflexión aséptica de la realidad mediática por su inmadurez emocional y formativa. El estudio concluyó que los alumnos que recibieron la formación y la instrucción de los docentes en alfabetización mediática tuvieron mejores resultados en las pruebas de medios narrativos, en la de habilidades analíticas de textos y en los análisis de medios frente a los alumnos que no habían recibido ningún tipo de formación. Por su parte, Abdullah (2000) sostiene que los niños crecen en un mundo saturado de información de los medios de comunicación y es necesario que los educadores se centren en enseñarles a ser productores y consumidores críticos de ideas y no solo de información. También resalta la importancia de que sean capaces de identificar los estereotipos que presentan los medios y los prejuicios hacia determinados colectivos. Se trata de que vayan más allá de la interpretación superficial de las audiencias. En esta misma línea, Hobbs (2011:148) en el seno del proyecto *Media Construction of the Middle East*, uno de los resultados está relacionado con el análisis de los estereotipos de Oriente Medio (análisis de la ropa, la cultura, el aspecto físico) a través de tres imágenes y en dinámicas de grupo y los niños (N=23) tenían que expresar sus ideas y apreciaciones sobre ellas. De los resultados, el 48% no tenía conocimiento, el 39% sabían algo, y el 13% tenía muy pocos conocimientos. En otro de los estudios sobre la competencia crítica de los niños, Sánchez Carrero y Sandoval (2012) muestran tres experiencias de educación mediática en niños de entre 8 y 12 años al consumir cuatro formatos audiovisuales en Latinoamérica: dibujos animados, series de televisión, películas y anuncios publicitarios. El objetivo fundamental era medir el nivel de lectura crítica de los niños (1.500 niños) en Venezuela y Colombia. Para ello, en el estudio se clasificó a los niños según tres parámetros: si era “suficientemente crítico, medianamente crítico o no crítico”. Los resultados del estudio demuestran que en Venezuela se obtuvo un 25% como “suficientemente crítico”, 41% “medianamente crítico” y 33% “no crítico” ante los contenidos. De esta investigación, se desprende que el 50% de los alumnos que participaron en los talleres formativos aumentaron el grado de competencia crítica (Sánchez Carrero y Sandoval, 2012).

3.6.2. Guías de preguntas para consumir información mediática de forma crítica

En las investigaciones precedentes (Abdullah 2000; Moeller et al., 2012) ha quedado demostrada la eficacia y la importancia del uso del pensamiento crítico en la ciudadanía para combatir la desinformación y las noticias falsas. De esta forma, Kendall y McDougall (2012) reflexionan sobre los nuevos contextos mediáticos y la importancia de instaurar con urgencia una alfabetización mediática que promueva la competencia crítica. En sus investigaciones, proponen un enfoque trasmediático basado en desgranar los mensajes mediáticos y analizar su significado, su narrativa y sus diferentes intereses. En esta misma línea, Hobbs et al. (2011) plantea una guía de preguntas para analizar de forma crítica las informaciones y todos los materiales recibidos de los medios que son: ¿Quién es el autor de la información y el propósito del mensaje?, ¿qué valores se muestran?, ¿qué técnicas se usan para llamar la atención del receptor?, ¿qué otras formas hay de interpretar el mensaje?, ¿qué no se ha contado en la información?

De igual manera, Alvarado-Miquilena (2012) elaboró una guía didáctica para realizar una lectura crítica de los mensajes emitidos por los medios de comunicación en el aula para que los niños aprendan a pensar de forma autónoma. Alvarado-Miquilena (2012) consideraba que detrás de cada mensaje emitido existían intereses empresariales y posturas ideológicas que suponían un detrimento de la posición de los medios. Por ello, Alvarado-Miquilena (2012:106) realiza tres orientaciones genéricas para que los ciudadanos puedan enfrentarse a la realización de lecturas críticas, tanto en medios audiovisuales como escritos. Su propuesta se basa en tres criterios genéricos como: la objetividad (evitar el sesgo ideológico); tener presente la influencia política y social; y contextualizar todas las informaciones atendiendo a sus valores y preferencias. Para concretar la propuesta metodológica de Alvarado-Miquilena (2012), se establecen una serie de pautas para realizar una lectura crítica en el aula y fuera de ella (Tabla 8).

Tabla 8. Pautas para realizar una lectura crítica de la información

Lectura crítica de noticias
Seleccionar textos mediáticos y visualizarlos o leerlos en grupo.
Identificar los valores y las emociones que produce en el receptor.
Estudiar la estructura del texto o los elementos formales como, por ejemplo, en la tv el uso de planos, música, colores.
Interpretar las relaciones que el productor del mensaje quiere provocar en nosotros a través del mensaje y de los elementos. Por ejemplo, un plano contrapesado demuestra superioridad.
Guiar la discusión hacia temas que provoquen motivación.
Contextualizar el mensaje en su contexto sociocultural: ¿Cómo se hizo? ¿Cuándo se elaboró?
Valorar el texto en función de la identificación de la fuente que lo emite.
Identificar las características del mensaje según el formato, género y el medio que los emite.
Describir las connotaciones e identificar las ambigüedades del mensaje.
Crear premisas de interpretación del mensaje.
Segundo nivel de contextualización, por ejemplo, para analizar los grupos empresariales y políticos que hay detrás, y el tratamiento que le dan a la misma información otros medios.
Motivar la reflexión del discurso a través de opiniones como: ¿Qué puede suprimirse de la noticia? ¿Añadirías algo?
Reflexionar sobre lo analizado: ¿Cómo se realizó el ejercicio? ¿Qué podría cambiarse para mejorar?

Fuente: Alvarado-Miquilena (2012).

Otra de las propuestas para realizar a un examen crítico de una imagen, viene de la mano de Pérez Tornero y Tejedor-Calvo (2014). Los autores recomiendan tener en cuenta la retórica de la imagen y la intención del fotógrafo para mostrar un determinado encuadre o un plano. Por ello, elaboraron un decálogo dividido en 10 puntos para ayudar a los lectores a enfrentarse al análisis de las imágenes (Pérez-Tornero y Tejedor-Calvo, 2014:131):

- Desconfía de la imagen transparente.
- Desconfía también del pie de foto.
- Desconfía de las asociaciones espontáneas.
- Desconfía de la retórica de la imagen.
- Confía en la capacidad crítica del receptor, pero ábrele camino.
- Confía en las imágenes construidas con honestidad.
- Confía en las imágenes pedagógicas.
- Confía en las imágenes interpretativas.
- Confía en la pluralidad de la imagen, en su apertura.
- Aprovecha todos los recursos de la escritura audiovisual y construye un mundo legítimo y fiable.

Siguiendo la línea anterior, la Asociación Nacional de Educación en Alfabetización Mediática (traducción *National Association for Media Literacy Education*) elaboró

una serie de preguntas clave para analizar de forma crítica los mensajes de los medios de comunicación.

Tabla 9. Guía para analizar críticamente los mensajes mediáticos (NAMLE, 2020)		
	Categorías	Preguntas
Autor y audiencias	Autoría	¿Quién hizo esto?
	Propósitos	¿Por qué se hizo esto? ¿Quién quiere que se haga? ¿A quién va dirigido? ¿Para quién es esto?
	Economía	¿Quién ha pagado por esto?
	Efectos	¿A quién puede beneficiar este mensaje? ¿A quién puede perjudicar? ¿Es bueno este mensaje para mí o para gente como yo? ¿Qué quiere el narrador que recuerde?
	Respuestas	¿Qué medidas podría tomar en respuesta a este mensaje? ¿Cómo podría participar de forma productiva? ¿Cómo me hace sentir esto y cómo influyen mis emociones en mi interpretación?
Mensaje y significados	Contenido	¿Qué es lo que quiere que piense? ¿Qué podría aprender alguien de esto? ¿Qué me dice esto sobre (inserte el tema)? ¿Qué ideas, valores, información o puntos de vista quedan patentes? ¿Qué se omite que sería importante de conocer?
	Técnicas	¿Qué técnicas han usado y por qué? ¿Cómo comunican el mensaje las diferentes técnicas?
	Interpretación	¿Cómo pueden las distintas personas entender este mensaje de forma diferente? ¿Cuál es mi interpretación? ¿Y qué aprendo de mi interpretación o reacción?
Representaciones y realidad	Contexto	¿Cuándo se hizo esto? ¿Dónde o como se compartió con el público?
	Credibilidad	¿Es un hecho, una opinión o algo más? ¿Qué credibilidad tiene esto y cómo lo sabe? ¿Cuáles son las fuentes de información, las ideas o las afirmaciones? ¿Puedo confiar en que esta fuente me diga la verdad sobre este tema?

Nota. NAMLE (2020) y Rogow y Scheibe (2007).

4. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EUROPA

Los organismos internacionales han sido los principales impulsores de la alfabetización mediática en los programas formativos europeos. Estados Unidos se considera pionero en la implementación de este tipo de prácticas y de la elaboración de los proyectos en las escuelas. En el contexto europeo, se han puesto en marcha proyectos centrados en la desinformación y que velan por la formación del docente, por la monitorización del proceso de enseñanza y por la inclusión del uso de herramientas en las clases. Aunque los resultados arrojan datos alarmantes sobre los bajos niveles de competencia mediática, los medios de comunicación y los profesores han trabajado de forma conjunta para hacer frente a esta realidad. En este capítulo, se recopilan diferentes proyectos y propuestas sobre las buenas prácticas de *media literacy*, que consisten en poner en diálogo a los académicos y a los profesionales de los medios para llevar a cabo la verificación de las informaciones.

4.1. Principales impulsores de la alfabetización mediática en la enseñanza

Los años 80 marcaron un hito en la promoción de la alfabetización mediática en los programas educativos en Europa. De hecho, tanto la UNESCO (1982) como la Comisión Europea aunaron sus esfuerzos para financiar programas centrados en alfabetización mediática. Este hecho quedó reflejado en la Declaración de Grünwald (1982) donde se hizo eco de la importancia de impulsar la dimensión crítica de toda la ciudadanía a través de una propuesta educativa centrada en el consumo de información (Pérez-Rodríguez et al., 2015). Hasta finales de los 90, no se produjo su puesta en marcha.

La celeridad de este hecho tuvo lugar debido a la llegada del Plan Bolonia (1999) y a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que supuso la modificación de los sistemas de evaluación, que habían estado enfocados en la clase magistral y

en la enseñanza teórica. Esta reforma educativa velaba por la unificación de la enseñanza europea y por la puesta en marcha de un modelo basado en la práctica y en la medición de las competencias de los alumnos (Celot et al., 2009). En este periodo, también se pusieron en marcha un conjunto de iniciativas internacionales como la Conferencia de Viena *Educating for the media and the digital age* (1999). En este encuentro se reunieron expertos de diversas áreas que llevaron a cabo acuerdos sobre la importancia de la educación en medios porque estaba vinculada con la libertad de expresión y el derecho a la información de todos los ciudadanos. Posteriormente, la UNESCO continuó con la difusión de la Educación en Medios a través de distintos seminarios internacionales para llegar a todos los lugares del mundo. En este contexto, destacan los acuerdos llevados a cabo en el seminario de Sevilla (2002), de Tesalónica (2003) y del Cairo (2003).

El siglo XXI conllevó la puesta en marcha de programas formativos sobre TIC para incluir las competencias técnicas del uso de los recursos digitales en el currículo docente. La puesta en marcha del programa *e-Learning* (2000), por parte de la Comisión Europea, fue para impulsar las TIC con fines educativos en todos los espacios de enseñanza (Pérez-Rodríguez et al., 2011).

Del mismo modo, se puso en marcha el proyecto *Mentor* (2002), financiado por la Comisión Europea y supervisado por la UNESCO, la agencia gubernamental francesa CLEMI y la Universidad Autónoma de Barcelona. El objetivo principal de esta iniciativa fue crear una red de profesionales que promovieran la alfabetización mediática a través de la implementación de programas de formación con el fin de construir diferentes modelos educativos (de-Fontcuberta-Balaguer, 2005).

Estas iniciativas anteriores nacen en un contexto multidisciplinar e impulsado por los cambios tecnológicos en los que la educación mediática asentaba las bases de los estudios y de los proyectos que le proseguirían en el futuro. Por el año 2004, Pérez-Tornero (2011) realizó un estudio denominado “*Study on Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*”, donde mostraba la necesidad de elaborar un currículum de formación docente para implementar este tipo de competencias. En el informe también se hacía una crítica al uso de la tecnología como instrumentalización de los procesos de enseñanza y, por ello, Pérez-Tornero (et al., 2011) resaltaba la necesidad de crear un sistema formativo basado en una aproximación más humanista (Wilson et al., 2011). Según explica de-Fontcuberta-Balaguer (2005), las principales bases de la Asociación Internacional de la UNESCO, conformada por múltiples expertos, era incorporar currículos de alfabetización mediática para sensibilizar a la opinión pública; establecer relaciones entre los educadores de todo el mundo y potenciar la difusión de materiales didácticos y plataformas *online* entre ellos, como es el caso de *FoundMedia*.

Como consecuencia de esta realidad, la UNESCO le encomendó esta tarea a un grupo de expertos, que vio la luz en el año 2011, y de forma pionera se puso en marcha el primer “Currículum de Alfabetización Mediática e Informacional (AIM) para profesores” (Frau-Meigs, 2006; Wilson et al., 2012).

En palabras de Pérez-Tornero (2012), la idea de la propuesta era diseñar un plan formativo basado en competencias y en destrezas para que los docentes las pudiesen integrar en sus clases o en sus asignaturas. El currículum sobre AMI estaba dividido en tres áreas temáticas enfocadas en el profesorado (Celot et al., 2009):

- Conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social.
- Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información.
- Producción y uso de los medios y la información.

Hasta entonces, hay que tener en cuenta que los planes de estudio se centraban en formar al alumnado en competencias genéricas con el objetivo de prepararlos para desarrollar destrezas básicas en su futuro (CE, 2005). Y hasta el año 2007, la Comisión Europea no incidió en la necesidad de incluir la competencia mediática en la enseñanza, que fue definida como “la habilidad de acceder, de analizar y evaluar el poder de las imágenes, sonidos y mensajes” (CE, 2007). Más tarde, tuvo lugar el proyecto *Promotion Digital Literacy* (2007) donde concluyeron la importancia de especificar sobre la modalidad de competencias que querían fomentar el alumnado. Este proyecto fue muy relevante porque supuso, por un lado, centrar la mirada en las competencias en comunicación y en el consumo informativo y; por otro lado, se percataron de la necesidad de formar un grupo de expertos más amplio y con mayor número de profesionales (periodistas, docentes, anunciantes, educadores, ciudadanos, etc.) (Celot et al., 2009).

En este mismo año, la Unión Europea se implicó en la difusión de la educación en medios y se creó el programa “Media” durante el periodo que abarca desde 2007 a 2013 para difundir la alfabetización mediática a través del sector audiovisual (Aguaded, 2013). Este proyecto se centraba en la formación de los profesionales de los medios, distribución de películas y programas audiovisuales y el apoyo en los festivales de cine (Aguaded, 2013).

Otra de las iniciativas similares que puso en marcha la Unión Europea fue el programa *Media Mundus* (2011-2013) destinado a la industria cinematográfica europea con la idea de establecer lazos internacionales con otros países a través de la difusión de las obras audiovisuales (Aguaded, 2013).

Según el informe elaborado por Pérez-Tornero (2013) sobre la evolución de la alfabetización mediática en 37 países europeos a través de programas formativos. Por ejemplo, los resultados evidencian los siguientes datos en el periodo comprendido entre 2005 y 2010:

- Una tendencia positiva de crecimiento y desarrollo de iniciativas centradas en alfabetización mediática por parte de todos los países europeos.
- Mejora notable de las habilidades técnicas, especialmente en los países de Europa del Norte.
- Las habilidades participativas de los usuarios no se incrementen mucho.

- La creación de contenido no crece de forma exponencial en el periodo estudiado.

Por ultimo, conviene resaltar las aportaciones realizadas por el estudio llevado a cabo por Alcolea-Díaz (et al., 2020) sobre el análisis del currículo de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) del profesorado de la UNESCO y de las guías de estudios de los Grados de Periodismo de las Universidades Públicas. Por ello, se analizaron los once módulos del Currículum de la UNESCO que abordaban los siguientes contenidos: Libertad de expresión e información; entendimiento de las noticias; la ética de la información; la representación en los medios de comunicación; el lenguaje en los medios; la publicidad; oportunidades y retos en Internet, entre otros. De esta investigación se desprende la necesidad de actualizar el currículum de la UNESCO y reforzar el enfoque de cada uno de sus contenidos debido a las debilidades detectadas, que son: la decadencia del espíritu crítico, la existencia de herramientas para que los docentes pueden implementar la formación en las aulas, la falta de profundización en algunos temas relacionados con el periodismo. Por otro lado, del análisis semántico de los términos, se confirma la relación entre los contenidos analizados sobre la disciplina de Estructura de la Información (EI) y las dimensiones elaboradas por Ferrés y Piscitelli (2012), además de la escasa vinculación con la dimensión centrada en ideología y valores (Alcolea-Díaz, et al., 2020).

En relación con la idea anterior, Aguaded (2021) lidera la propuesta de actualizar el currículum de la UNESCO (2011) sobre la formación del docente en alfabetización mediática. El trabajo *Currículum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática* (Aguaded et al., 2021) consta de diez módulos temáticos centrados en los siguientes temas: la competencia mediática, los medios de comunicación y sus representaciones, los riesgos y los usos de las tecnologías, cultura participativa y prosumidores; lenguaje de los nuevos medios; la publicidad; la información y la desinformación; la seguridad digital, etc. Cada uno de los módulos de esta propuesta didáctica constan de la siguiente estructura: temas clave, objetivos, enfoques didácticos y actividades con distintos enfoques didácticos. Para su elaboración, se ha tomado como referencia el currículum de la UNESCO (2011) basado en las tres dimensiones que son:

- El conocimiento y la comprensión de los medios para la creación del discurso democrático, centrado en los docentes.
- La evaluación de los medios y las fuentes de información de los estudiantes.
- La producción del uso de los medios e información para crear sociedades alfabetizadas.

Por su parte, Aguaded (2021) explica que el nuevo currículum se concreta en siete tipos de competencias que son: el entendimiento de la función de los medios; la comprensión del contenido; el acceso a la información; la evaluación crítica de la información y las fuentes; la aplicación de distintos formatos a los medios; el contexto socio-cultural del contenido y la promoción de la Alfabetización Mediática e Informacional

(AMI) entre los estudiantes. Asimismo, Aguaded (2021:20) señala que este modelo curricular debe adaptarse a los distintos escenarios educativos y a las propias necesidades de cada uno de los docentes en función de los siguientes puntos relevantes: los objetivos y las prioridades de cada una de las asignaturas; del contexto educativo; del cronograma y de la disponibilidad horaria; de las distintas etapas educativas y de la dotación de recursos con las que cuente el centro. La propuesta teórica de Aguaded (2021) suple las carencias detectadas en el Currículum de la UNESCO, explica Alcolea-Díaz (et al., 2020), sobre la falta de recursos y de herramientas que los docentes necesitan para poder implementar las prácticas de alfabetización mediática en el aula.

Tabla 10. Competencias para el profesorado, según el currículum Alfamed (2021)

Competencias mediáticas	
1	Entendiendo el papel los medios y la información en la democracia.
2	Comprensión del contenido de los medios y sus usos.
3	Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente.
4	Evaluación crítica de la información y de las fuentes de información.
5	Aplicando los formatos nuevos y tradicionales en los medios.
6	Situando el contexto sociocultural del contenido de los medios.
7	Promover la AMI entre los estudiantes.

Nota. Aguaded et al. (2021: 14).

4.2. La alfabetización mediática en el entorno educativo europeo

Como muestra de la repercusión que tuvieron los programas de educación mediática y los proyectos impulsados por la Unión Europea se puede mencionar el siguiente hecho mediático: el 16 de diciembre de 2008, el diario *El País* anunciaba en el titular que “La Unión Europea propone crear la asignatura de Educación mediática”. En la pieza informativa se describen las medidas impulsadas por el Parlamento Europeo para que los escolares comprendan y valoren críticamente las informaciones de los medios de comunicación. La noticia recopilaba datos relevantes sobre el informe elaborado por la Eurocámara, donde se revelaba que 583 votos fueron a favor y 23 en contra de la inclusión de la Educación Mediática en los centros escolares (El País, 2008).

Por el contrario, García-Ruiz (2014) considera que aún no existen suficientes proyectos que fomenten el nivel de competencia mediática de la ciudadanía europea, frente al gran crecimiento de publicaciones y de proyectos que han trabajado estas temáticas. En sus publicaciones, recogen los resultados de los informes de la EAVI que hacen hincapié en el bajo nivel de alfabetización mediática en Europa, aunque destacan países con

un nivel superior como Reino Unido, Francia, Irlanda, Alemania y Holanda. Las aportaciones de Buckingham (2003) respaldan las ideas anteriores al considerar que a los organismos políticos no les interesa introducir la alfabetización mediática en los currículos escolares porque sino los ciudadanos pueden cuestionarlos. Estos debates sobre la evaluación de la alfabetización crítica son fundamentales para conseguir instaurar la alfabetización mediática en la agenda democrática. Buckingham (2003) considera que los profesores deben enfrentarse a los nuevos desafíos: pasar de consumidores pasivos a activos y de destinatarios a participantes.

Por otro lado, en el estudio SMART (2016) se examinan las medidas que están llevando a cabo la Unión Europea para analizar las propuestas sobre alfabetización mediática. En el análisis (SMART, 2016-008) se detectaron 547 proyectos de alfabetización mediática, en concreto 403 proyectos que abordaban habilidades de *media literacy* vinculadas con el pensamiento crítico; mientras que en 385 se percibieron habilidades centradas en el uso de los medios de comunicación; 323 proyectos centrados en habilidades asociadas a la participación; y 264 destrezas relacionadas con la creatividad.

En este contexto, el estudio SMART (2016:41) reúne los proyectos más importantes sobre alfabetización mediática desde el año 2010-2016. El objetivo del informe era recopilar las mejores prácticas en alfabetización mediática para que los docentes, los estudiantes y los padres de familia pudiesen utilizarlos como estrategias de aprendizaje. En Austria, por ejemplo, destacan los proyectos centrados en la promoción de la alfabetización mediática en las aulas. Destacan las prácticas elaboradas en el proyecto *Bewusst Mobil*. Esta iniciativa educativa de la Universidad de Viena utilizaba el juego para ayudar a los estudiantes a rastrear su movilidad y a desplazarse mejor en las ciudades. Por otro lado, *Saferinternet* fue el programa de seguridad más importante puesto en marcha por la Unión Europea. El proyecto estaba destinado a los padres y maestros y se les facilitaban distintos materiales educativos para hacerles conscientes de los riesgos que hay en línea. Esta iniciativa se trasladó a los 27 países europeos para ofrecer asesoramiento a las familias y a los centros educativos, denunciar los contenidos ilegales y proteger a los jóvenes ante el uso de las TIC. *Radioigel*, por su parte, fue un proyecto puesto en marcha por la Universidad de Salzburgo de Educación de Stefan Zweing y estaba enfocado en dar formación a los docentes. Su principal cometido fue introducir la enseñanza de la alfabetización mediática en las aulas, a través del uso de *podcast* como una herramienta de aprendizaje.

Entre los proyectos llevados a cabo en España destaca el proyecto *Emedeus*, organizado por la Universidad Autónoma de Barcelona, en el que se realizó una revisión de la literatura científica de los planes de estudio de los 27 países de la Unión Europea. De las conclusiones se dedujo que la presencia de la alfabetización mediática en los planes de estudio es insuficiente y deben reforzarse estas iniciativas. Del proyecto *chaval.es* lo más significativo es que se ha centrado en la difusión de la alfabetización mediática y la seguridad de los menores ante el uso de las pantallas. Este programa formativo está des-

tinado a la formación de las familias para prevenir riesgos y amenazas de Internet. El proyecto educativo *EducaLab* se centra en la enseñanza del aprendizaje en línea de los docentes a través de cursos, de investigaciones, de resultados y estadísticas sobre las TIC y la innovación en el aula.

En el contexto finlandés, los proyectos que tuvieron mayor repercusión por su puesta en marcha centrados en alfabetización mediática son: *Media-avain (Media Key)* cuyo objetivo central era la formación de los padres de familia cuyos niños tienen entre 4 y 5 años para ayudarles en las búsquedas de todo tipo de materiales didácticos en la web. Otra de las iniciativas que ayudó a la difusión de la competencia mediática entre la comunidad educativa fue el proyecto *Mediataide kasvattaa! (¡El arte de los medios educa!)* Su finalidad radica en dotar a los docentes de recursos y de materiales para que puedan usarlos en sus clases y potenciar las habilidades tecnológicas y críticas. Desde 2014, el proyecto periodístico y educativo *Faktabaari (Fact Bar)* cuyo fin fue la verificación de datos y comprobación de las declaraciones de los políticos.

En Francia, se ha producido un gran incremento de los proyectos sobre alfabetización mediática desde la puesta en marcha de la ley de 2013 sobre la reconstrucción de la educación. Esta ley introdujo la alfabetización mediática como una tarea prioritaria en las escuelas. De hecho, *La semaine de la presse et des medias (La semana de la prensa y los medios en la escuela)* que lleva realizando el CLEMI actividades sobre alfabetización mediática, en el que participan profesores, medios y de comunicación y alumnos desde hace más de treinta años.

Por su parte, el proyecto *Les Clés des Média (Claves para entender los medios)* tuvo lugar como consecuencia de los ataques terroristas sucedidos en Francia en el año 2015. El gobierno consideró relevante la introducción de la importancia de la libertad de expresión en las aulas para potenciar el debate sobre la función de los medios de comunicación en las escuelas. Entre las actividades que se llevaron a cabo fueron 25 clips educativos diseñados por profesionales de los medios de comunicación. Otro de los proyectos franceses destinado al tema de la privacidad y el uso de los medios de comunicación para los menores es la iniciativa *Educnum*. Esta propuesta consta de dos partes fundamentales: la primera está destinada a una plataforma *online* que ofrece una serie de cursos para gestionar el tema de la privacidad. Y, por otro lado, el proyecto está destinado a entregar premios a las mejores producciones audiovisuales elaboradas por jóvenes de entre 18 y 25. Otro de sus cometidos es promover buenas prácticas entre niños menores de entre 6 y 10 años.

En el contexto irlandés, la alfabetización mediática tuvo máxima difusión debido a la Ley de Radiodifusión del 2009 en el que se promocionaban actividades que vinculaban a los profesionales de la comunicación con los educadores. No obstante, en el año 2016, se publicó una nueva Política de Alfabetización Mediática para potenciar y facilitar la colaboración con las escuelas y los medios. El proyecto *Programa BenefIT* fue lanzado

en 2008 y la idea era formar a los ciudadanos sobre herramientas digitales y redes sociales que les proporcionarán formación básica sobre la alfabetización mediática en las consultas en la web.

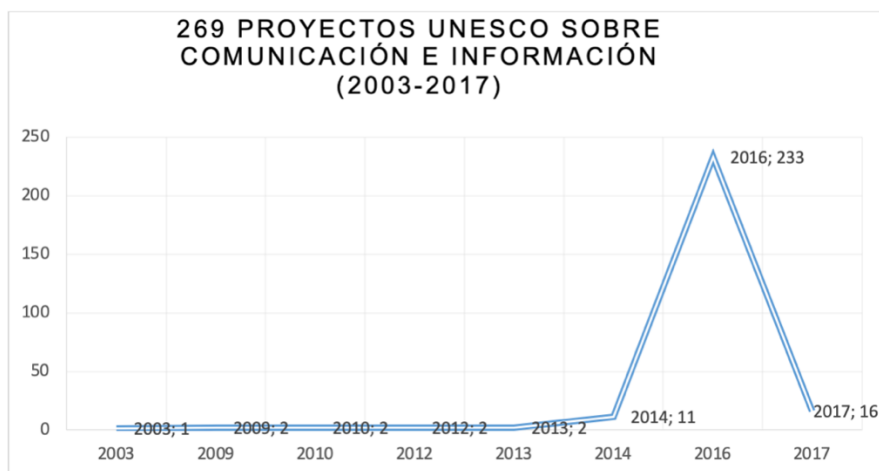
Otro caso fue *Webwise* que estaba cofinanciado por el Departamento de Educación y la Unión Europea para promover un uso seguro de Internet. Su objetivo es la integración de las TIC en el aula a través de formación a los padres, a los propios niños y a los jóvenes. Otro de los proyectos con gran difusión de la práctica de la alfabetización mediática es el CRAOL (Foro de radios comunitarias) que se encarga de reunión a los medios de comunicación y poner en marcha iniciativas de aprendizaje. Destaca el módulo destinado a potenciar el análisis crítico sobre los prejuicios de género.

En el caso de Italia, uno de los proyectos europeos más relevantes fue el caso de *Happy Online*, que ofrecía un kit de distintas herramientas para distintos usuarios como niños, docentes y familias y el objetivo es empoderarlos ante el uso de internet para ayudarles a identificar tanto los riesgos y como las oportunidades. Otra iniciativa que fue clave en la promoción de la alfabetización mediática fue el *proyecto e-EAV* (2012-2014) que combina el uso de recursos educativos para combatir la discriminación que aparecen en los medios de comunicación y en las redes sociales. Y, por último, el Proyecto PRISM que vela por analizar el discurso del odio de los medios de comunicación para analizarlo y combatirlo a través de buenas prácticas en el escenario educativo y periodístico.

Por su parte, la UNESCO lleva más de 41 años implementando y financiando proyectos globales en todo el mundo vinculados con diversas temáticas y preocupaciones mundiales. En el 2005, Premio UNESCO de Confucio para la Alfabetización se creó en 2005 gracias a la generosidad del Gobierno de la República Popular de China. El Premio recompensa las actividades de los gobiernos o las agencias gubernamentales y las organizaciones no gubernamentales (ONG) que muestran los méritos y logran resultados particularmente efectivos para contribuir a la lucha por la alfabetización. En cuanto a programas de participación e intervención, la UNESCO ha llevado a cabo un total de 532 programas. Entre todos ellos, 269 estuvieron destinados a proyectos de educación y TIC se pueden observar en la siguiente figura.

En el año 2016 destaca por la gran inversión realizada por la UNESCO en 233 proyectos, vinculados con las áreas de Comunicación y Educación y con, según los datos ofrecidos por UNESCO en el total de los datos anuales de su página web, siendo frecuentes las temáticas que vinculaban las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) (UNESCO, 2008).

Figura 9. Proyectos UNESCO



Nota. Datos obtenidos de UNESCO (2018).

Todos los proyectos tienen una serie de objetivos comunes, como apoyar a los estados miembros y fomentar una educación inclusiva y de calidad a sus estudiantes y niveles (UNESCO, 2018). En este caso, las propuestas velan por potenciar las siguientes áreas temáticas:

- Mantener un enfoque holístico de la educación y dar prioridad a tres sectores: alfabetización, educación y formación técnica, profesional y educación superior.
- Formar a los docentes para mejorar la calidad de la educación.
- Mejorar los procesos de aprendizaje y el monitoreo de los resultados para proporcionar más evidencias del proceso y de sus implicaciones en los planes de estudio.
- Promover las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las nuevas modalidades de aprendizaje interactivo para mejorar el acceso al conocimiento, potenciar la difusión y garantizar un aprendizaje permanente y eficaz.
- Desarrollo de políticas efectivas y planes sectoriales. Desde el año 2009, UNESCO lleva a cabo el Premio Mundial de Libertad de Prensa UNESCO / Guillermo Cano se otorga para honrar a una persona, organización o institución que haya hecho una contribución sobresaliente a la defensa y / o promoción de la libertad de prensa en cualquier parte del mundo (UNESCO, 2018).

Tabla 11. Proyectos destacados en alfabetización mediática (UE)	
País	Proyectos
Austria	<i>Bewusst Mobil</i>
	<i>saferinternet.at</i>
	<i>Radioigel</i>
España	<i>Proyecto Emedeus</i>
	<i>chaval.es</i>
	<i>Educa Lab</i>
Finlandia	<i>Media-avain (Media Key)</i>
	<i>Mediataide kasvattaa!</i>
	<i>Faktabaari (Fact Bar)</i>
Francia	<i>La semaine de la presse et des medias</i>
	<i>Les Clés des Média</i>
	<i>Educnum</i>
Irlanda	<i>Programa Benefit</i>
	<i>Webwise</i>
	<i>CRAOL</i>
Italia	<i>Happy Online</i>
	<i>Proyecto e-EAV</i>
	<i>Proyecto PRISM</i>

Nota. Información obtenida del informe de la CE (2016).

4.3. Resultados de proyectos europeos de alfabetización mediática

La implementación de proyectos europeos centrados en promover cursos formativos sobre alfabetización mediática ha supuesto una mejora en el nivel de competencia de los estudiantes y de los docentes (Literat, 2014; Cabero y Guerra, 2011; García y Aguaded, 2014). Para Medina et al. (2019), la evaluación de un programa de formación comprende un conjunto de variables, desde el inicio hasta el final del proceso, que no pueden dejarse de lado. Por ese motivo, propone evaluar su coherencia, su estructura y, sobre todo, la repercusión que tiene en la transformación de la realidad (Medina, et al., 2019). En este sentido, Medina et al. (2019) sostiene que para garantizar la calidad formativa de un programa de enseñanza *online* o presencial se debe evaluar el programa de formación teniendo en cuenta las distintas fases del proyecto, que son: el diagnóstico de la formación inicial de los docentes, el desarrollo de sus conocimientos y la estimación

crítica que tienen de la formación. En palabras de Medina et al. (2019), se debe tener presente el impacto del programa en las personas que participan, así como la realización de un seguimiento de la formación.

En concreto, Marzal y Borges (2017:11) realizan una propuesta de medición de programas educativos centrados en las competencias de alfabetización mediática para medir el tipo de competencias de los participantes. En este sentido, se muestran partidarios de la medición de competencias a través de indicadores divididos en cuatro tipos:

- Consumo eficaz de contenidos: se medirán las destrezas técnicas para el consumo y la comprensión de los medios.
- Producción eficaz de contenidos: se incluye la alfabetización crítica y la participación de los consumidores.
- Interacción: potenciar la capacidad para interaccionar con otras personas.
- *Metaliteracy*: centrada en la evaluación crítica del contenido en línea y la consideración de la privacidad y la ética en las publicaciones.

En este contexto, entra en juego el impulso de iniciativas sobre la alfabetización mediática a través de los programas europeos de fomentación. En la investigación llevada a cabo por Pereira (2012), se ha estudiado la Educación en Medios y, por ello, han diseñado distintos recursos y materiales didácticos para propulsar su inclusión en las aulas. En palabras de Pereira et al. (2012), pese a los intentos de diferentes estudios y de las propuestas metodológicas, las instituciones educativas no fomentan su inclusión en las aulas y en los currículos.

Con el objeto de analizar las prácticas que realizan los adolescentes (12 y 19 años) y el contenido que producen y publican en sus redes, Pereira (2018) participó en una investigación, junto con otros países europeos (España e Italia) en el seno del proyecto europeo *Trasmedia Literacy* (financiado por la Unión Europea, Horizonte 2020), para aproximarse a esta realidad a través de entrevistas, cuestionarios y talleres. Al analizar los hábitos de consumo de los 281 adolescentes, resulta llamativo que el 97% de la muestra total utilizan el teléfono móvil regularmente; le sigue la TV (88%); el portátil (66%) y la tablet (47%). En cuanto a las redes sociales, adquieren mayores porcentajes de uso y consumo las siguientes: *YouTube* (97%), *WhatsApp* (88%) e *Instagram* (73%) y *Facebook* (68,5%). Del análisis de los resultados de los tres países europeos, resulta relevante que los adolescentes de Portugal, de España e Italia se sienten más cómodos asumiendo el rol de consumidores y no tanto como productores de contenido. En los dos casos se observa una cierta tendencia de los adolescentes a publicar contenidos personales en sus redes sociales, frente a una baja planificación en la edición y en el uso de determinados planos, y al uso de distintos escenarios en cada una de las imágenes. Es decir, los adolescentes realizan una planificación de los contenidos que suben a las redes para representar un ideal de vida similar al que observar en los influencers (Pereira et al., 2018). El estudio concluye que prevalece la competencia de planificación espaciotemporal en los jóvenes, frente a la destreza en la edición de contenidos.

De manera similar, la investigación llevada a cabo por Pereira (2019) en el seno del proyecto *Transliteracy - Transmedia Literacy*, se analizó la dieta mediática y los usos que realizaban los jóvenes (12 y 16 años; N=78) de los medios. A través de cuestionarios, talleres y entrevistas, Pereira (2019) ha concluido que los hábitos de consumo de los jóvenes se basan en tres estrategias de aprendizaje:

- Estrategias de ensayo y error: basada en el aprendizaje de crear contenido audiovisual a través de la práctica.
- Estrategia de imitación/inspiración: consiste en observar e imitar los quehaceres de un familiar, un profesional o un *youtuber*.
- Estrategia de búsqueda de información: se trata de investigar un tema de forma autónoma y aprender, a través de los resultados que ofrece la web.

En este sentido, Pereira et al. (2019) considera que faltan proyectos que potencien la alfabetización mediática a través del uso de recursos que lleven la teoría a la práctica. Este caso, también lo observamos en el proyecto europeo eMEL (e-Media Education Lab), que puso en marcha un centro de recursos en línea para formar a los docentes en alfabetización mediática. Un año antes, y con la misma finalidad, la Universidad de Minho (Portugal) lanzó el proyecto *MILObs* (2012), denominado *el Observatorio de Medios, Información y Alfabetización* para conectar a las personas que trabajan en *media literacy*.

Los resultados del proyecto europeo *Digital Literacy* (Horizonte 2020) fueron alentadores para la comunidad científica porque recopilaban un conjunto de buenas prácticas en alfabetización mediática. La iniciativa estuvo dirigida por las universidades portuguesas y participaron cinco países europeos, entre los que se encontraba Irlanda, Italia, Serbia, España y Reino Unido (Couto et al., 2018). Los integrantes del grupo de trabajo del proyecto analizaron informes y documentos de los seis países durante el 2014 y 2016. Con relación a los resultados, se detectaron 188 iniciativas de alfabetización mediática: 19 programas de formación; 42 proyectos educativos; 6 conferencias; 7 concursos; 1 beca de excelencia; 7 proyectos, etc. De todas las propuestas, 27 corresponden a España, 2 a Serbia, 13 a Irlanda, 35 a Reino Unido; 30 a Portugal y 8 a Italia. Con referencia al análisis anterior, Couto (2018) destaca la que la alfabetización mediática es un objetivo prioritario para la Unión Europea y destaca la importancia de que las propuestas de los proyectos terminen en los currículos de los profesores.

Couto et al. (2018) por su parte, realiza unas propuestas de mejora que se concretan en los siguientes puntos:

- Incrementar las iniciativas centradas en la promoción de la alfabetización mediática.
- Evaluar las propuestas de alfabetización mediática a través de métodos que midan su impacto después de su implementación.
- Compartir las mejores prácticas de alfabetización mediática con otros países que puedan servir de modelo de aplicación.

- Aumentar los programas de formación del profesorado para que puedan incluir la alfabetización mediática en los planes de estudio (Couto, et al., 2018).

Con relación al nivel de formación en alfabetización mediática de los docentes, de los resultados del proyecto europeo *OnAir* (Parola & Ranieri, 2013) se comprueba el bajo nivel de alfabetización mediática de los profesores y de las pocas propuestas europeas que velan por la práctica en el aula. En este proyecto (2008 y 2013) participaron seis países europeos: Bélgica, Bulgaria, Italia, Rumania, Polonia y Bulgaria. El planteamiento de la iniciativa se fundamentó en tres fases que constaban de una primera aproximación teórica a la alfabetización mediática; una segunda parte dedicada al diseño de ocho módulos para enseñar a los docentes distintas áreas de la competencia mediática y, por último, se probó el material diseñado. Aunque la idea inicial era evaluar el nivel de alfabetización mediática, ninguna de las herramientas diseñadas estaba enfocadas en llevar a cabo ese tipo de evaluación. Frente a estos resultados, Parola y Ranieri (2013) son de la idea de que se necesitan más propuestas basadas en el diseño de herramientas que permitan, por un lado, evaluar a los docentes; y por otro, formarlos en esta materia. Estos resultados van en la misma línea que las aportaciones realizadas por las investigaciones de Couto (2018).

Existen, sin embargo, otro tipo de proyectos de intervención como el proyecto alemán *Media Protect* que tratan de dar respuesta a las carencias detectadas por Pereira (2019) sobre la falta de intervenciones prácticas en las aulas. El proyecto *Media Protect* (Stiller et al., 2018) incluye un programa bastante complejo para promover el uso adecuado de los medios en la familia. En el proyecto, participaron un total de 222 docentes, 9 escuelas y 50 jardines de infancia, y se llevaron a cabo cuestionarios y entrevistas a los docentes. De los resultados, se llegó a la conclusión de que había pocas intervenciones en las aulas que habían adoptado un enfoque universal para la prevención del uso problemático de los medios. Esta propuesta contribuye a proporcionar recursos a los padres y a los docentes para que fomenten el ocio saludable en los menores (Pereira et al., 2019). Otro caso semejante lo encontramos en el proyecto europeo TACCLE (García-Peñalvo, 2016) dirigido a la formación de los docentes en programación y en contenido multimedia. Este proyecto financiado por la Unión Europea, entre 2015 a 2017, ofrece recursos en línea para que los docentes puedan formarse y los utilicen en sus clases para formar a los alumnos (García-Peñalvo, 2016).

Una de las principales aportaciones del proyecto europeo *Trasmedia Literacy* (Scolari et al., 2018) fue la creación de una taxonomía de habilidades trasmedia y estrategias de aprendizaje que Scolari et al. (2018) recomienda actualizar con frecuencia para que se adapten a los cambios de nuestra era. En el estudio, se realizaron 1.633 cuestionarios iniciales para conocer las preferencias de los adolescentes, 58 talleres participativos de narración trasmedia y 311 entrevistas a adolescentes de 12 y 18 años de los ocho países participantes en el proyecto. En los resultados del estudio, se identificaron algunas

habilidades trasmedia como la centrada en la producción de contenidos, la gestión individual, la gestión social, el desempeño, los medios y la tecnología, la narrativa y la estética, la ideología y la ética, y la prevención de riesgos (Scolari et al., 2018). En este caso, destacan las habilidades productivas sobre las ideológicas y de valores. En los resultados también se observaron que el género influía en las preferencias de los adolescentes y, por tanto, en el desarrollo de determinadas habilidades y competencias: en el caso de las niñas preferían las habilidades centradas en el consumo de redes sociales y en la cultura participativa y edición de fotografías; frente a los niños que se decantaban por los juegos y por las cuestiones más lúdicas y de la ficción. Entre los hallazgos más significativos de la investigación, Scolari (2018) destaca la importancia que adquiere *YouTube* como motor de búsqueda para los adolescentes, ya que, como señala el autor, se ha convertido en un sustituto de las búsquedas de *Google*. Otro de los resultados del proyecto hace mención a la forma en que los adolescentes aprenden y buscan inspiración a través de estrategias e imitación de los *youtubers* (Scolari et al., 2018).

4.4. Proyectos de alfabetización mediática en Estados Unidos

En las investigaciones llevadas a cabo por Brown (1991), se comprueba que Estados Unidos fue pionero en la elaboración de proyectos piloto centrados en la alfabetización mediática y que asentaron las bases de lo que posteriormente llegaría a los países europeos en la década de los 90. Las aportaciones de Brown (1991) son novedosas porque recopilan las principales funciones de los proyectos estadounidenses llevados a cabo en la Escuela de Comunicación Pública de la Universidad de Boston en 1980 en el área de Comunicación y se centraba en enseñar a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas ante el consumo de la televisión. Otro de los proyectos fue en el Centro de Investigación de Acción Mediática (*Media Action Research Centre*) en Nueva York. El proyecto *Television Awareness Training* (1980) buscaba concienciar a los ciudadanos establecer contraste entre los valores que nos emite la televisión para desarrollar habilidades de visualización críticas de los contenidos emitidos por la televisión. Otro de los centros pioneros en la puesta en marcha de la alfabetización mediática en los Estados Unidos fue el *Centre for Media Literacy (CML)* fundado por Elizabeth Thoman en 1989. Desde sus inicios, este proyecto intentó capacitar a los adultos y a los jóvenes de forma teórica y práctica sobre los principios básicos de la alfabetización mediática. Por ello, desde el año 2002 crearon un kit de herramientas básicas para evaluar de forma sencilla los mensajes de los medios que se concreta en la propuesta que lleva como nombre "*CML MediaLit Kit*" y consta de preguntas básicas para analizar los mensajes de los medios. También se ofrecen actividades y guías didácticas para guiar a los docentes y a los ciudadanos en el análisis de los mensajes de los medios. Esta iniciativa ha liderado iniciativas y proyectos en su puesta en marcha en el aula.

Como consecuencia de esta realidad, desde las empresas periodísticas, las universidades y los organismos internacionales han intentado aunar sus esfuerzos para encontrar un equilibrio entre la libertad de expresión, los derechos de los ciudadanos y la educación (Jaakkola, 2020). Por ello, se llevaron a cabo distintos proyectos educativos en centros para formar a los jóvenes sobre el consumo informativo. Por ejemplo, Estados Unidos fue uno de los países pioneros en poner en práctica el trabajo conjunto entre periodistas y educadores. En este caso, los periodistas fueron los que abogaron por la inclusión de la industria del periodismo en la educación sobre los medios de comunicación. Como consecuencia, tuvo lugar el proyecto *News Literacy Project* (Klibanoff, 2012). El principal objetivo era ofrecer programas de formación a los docentes y a los consumidores para que desarrollaran las habilidades necesarias para hacer frente a un consumo mediático responsable. Participaron un total de 30 empresas periodísticas que se encargaron de dar charlas para instruir a los jóvenes y conseguir que se conviertan en ciudadanos críticos capaces de navegar con criterio. Otro de los proyectos centrados en alfabetización mediática y en el consumo de informaciones es *Checklogy* (Jaakkola, 2020). En este caso, se ofrecen plataformas de aprendizaje en línea y materiales para los educadores y los alumnos. La finalidad del proyecto es doble: por un lado, enseñar a los docentes y alumnos a evaluar e interpretar la información y, por otro, dotar a los ciudadanos de herramientas que les permitan distinguir entre información veraz y noticias falsas.

Dentro de este marco, el *Project SMARTArt* (2001) fue pionero en la inclusión de la alfabetización mediática en las escuelas a través de programas de formación dirigido a los docentes y a los alumnos de primaria de los Estados Unidos (Jolls & Grande, 2005). El proyecto tenía como objetivo empoderar a los ciudadanos, fortalecer las habilidades de los participantes ante el consumo crítico de la información (acceso, análisis, evaluación y creación de información) para dotarles de herramientas relacionadas con la alfabetización mediática. Para la elaboración de los talleres formativos se tuvo en cuenta los cinco bloques, según los criterios elaborados por el *Centre for Media Literacy (CML)*, que se detallan a continuación:

- Todos los mensajes de los medios están “construidos”: ¿Quién creó este mensaje?
- Los mensajes de los medios se construyen en base a unas normas de estilo: ¿Qué técnicas se utilizan para atraer mi atención?
- Diferentes personas reciben de forma diferente el mensaje de los medios: ¿Cómo podría entender este mensaje diferentes personas?
- Los medios tienen sus propios valores y principios: ¿Qué estilos de vida o valores se reflejan en el mensaje?
- Los medios están organizados para obtener beneficios: ¿Por qué envió este mensaje?

Existen, sin embargo, otro tipo de los proyectos vigentes que comenzaron a interesarse por la alfabetización mediática en el año 2008 y continúan realizando propuestas sobre el uso responsable de los medios (Head et al., 2019). Es el caso de *Project Information Literacy (PIL)* donde se llevan a cabo investigaciones en centros educativos para medir el grado de alfabetización mediática de los estudiantes y de los adultos. De este modo, a través de estudios estadísticos se realizan aproximaciones hacia el nivel del consumo mediático de estos sectores de la sociedad. A través de los resultados de la investigación de Head (et al., 2018) sobre la interacción de los jóvenes con las noticias, se observa un alto porcentaje de estudiantes que reciben la información como necesaria para la democracia (82%), otro número bastante alto consideraban que se produce una gran saturación informativa todos los días (68%) y el 36% señalaba a las *fake news* como destructoras de la credibilidad de los medios. En este mismo estudio, Head (2018) resalta que entre los temas que más consultan los jóvenes en la web destacan: memes de política (33%), informaciones sobre el gobierno y la política (25%), *hobbies* (25%), educación (26%) y noticias sobre el tiempo (12%).

En otra investigación con características similares (Head et al., 2019), se percataron de que la forma más efectiva de estimular el pensamiento crítico en los estudiantes (n=1.252 y 37 entrevistas) ante el consumo de medios era a través del debate en el aula (Head et al., 2019). En consecuencia, el *Project Information Literacy (PIL)* elaboró un informe para conmemorar el décimo aniversario de este proyecto de alfabetización mediática donde se recogen los resultados de 21.000 estudiantes, 93 universidades y 34 escuelas de Estados Unidos que han colaborado con el proyecto desde su nacimiento hasta la actualidad. En los resultados del informe resaltaban los datos vinculados a los hábitos de consumo informativos: el 84% de los estudiantes afirmaba utilizar las herramientas que habían aprendidos en los cursos formativos como motores de búsquedas (92%) y bases de datos (88%). Sobre el tipo de actividades que realizan en la biblioteca, los resultados evidenciaban que un 81% de alumnos se dedican a consultar mensajes, frente a un 62% que optaba por el estudio.

En el proyecto internacional *Digital Inclusion and Participation* (2009-2011), liderado por Portugal y Estados Unidos, se llevaron a cabo 92 entrevistas en profundidad a 46 familias sobre su relación diaria con los medios. De las entrevistas salieron 130 historias de vida, tanto de los padres como de los hijos, sobre la relación que tenían esas familias con los medios de comunicación. También se realizó un seminario a 23 estudiantes con el fin de familiarizarlos con las teorías de los medios de comunicación. De los resultados cualitativos, se llegó a la conclusión de que la relación de las familias con los medios estaba marcada por su historia personal con ellos y, en la mayoría de los casos, se observa un componente vinculado con la niñez (Ponte y de-Vasconcelos-Simões, 2012).

Otra iniciativa interesante sobre la difusión de la alfabetización mediática es a través de la organización canadiense *MediaSmarts*, pionera en la promoción de alfabetización mediática y digital desde finales de los 90, que era conocida como *The Media Awareness Network-Research*. Su objetivo principal es ayudar a los adultos y a los jóvenes a

desarrollar habilidades críticas que les permitan ser selectivos con la información. Su misión fundamental consiste en crear recursos para padres y docentes que les sirvan de guía. Por ello, ofrecen recursos para padres clasificados en función de las siguientes temáticas: verificación de la información, *cyberbullying*, ciudadanía digital, uso excesivo de Internet, dieta saludable, ciberseguridad, *sexting*, estereotipos, representaciones de género, etc. Y, para ello, proporcionan diferentes instrumentos como entradas en blog, juegos, guías educativas y tutoriales.

Entre las distintas propuestas llevadas a cabo por *MediaSmarts*, resulta interesante las guías formativas elaboradas en función a las carencias detectadas a partir de estudios estadísticos. Un ejemplo de este hecho, lo encontramos en el informe elaborado en 2014 sobre la preferencia de consumo de *apps* por parte de adolescentes canadienses. En los resultados llevados a cabo por *MediaSmarts* (2014), se constataba que *Instagram* era la red social preferida por los adolescentes y que la utilizaban para interactuar con otras personas a través de sus publicaciones personales. Este hecho supuso un punto de inflexión para los integrantes de la organización y, por ello, los expertos elaboraron una guía para que los padres mediaran sobre el tipo de conductas donde no se preservaba la privacidad. Del mismo modo, *MediaSmarts* ofrece una sección dedicada a los docentes donde les facilitan recursos, herramientas y materiales didácticos para que puedan incluir la alfabetización mediática en sus clases. Se realizan propuestas formativas divididas en tres partes: la primera consta de una explicación sobre la unidad didáctica y se detallan los objetivos, después se explican los materiales que se llevarán a cabo y, por último, se explica el tipo de actividad práctica y su puesta en marcha en las aulas.

Tabla 12. Proyectos e iniciativas educativas sobre Media Literacy EE.UU.

Nombre
News Literacy Project
Checklogy
Digital Inclusion and Participation
Project Information Literacy (PIL)
MediaSmarts
Centre for Media Literacy (CML)
Project SMARTArt

4.5. Prácticas de alfabetización mediática: escuelas y los medios

De las evidencias de los estudios anteriores, los años 90 marcaron un hito en la puesta en marcha de proyectos centrados en la alfabetización mediática en Europa (Brown, 1991). En el caso de Francia, el Ministerio de Educación y Comunicación optaron por incorporar modelos curriculares que apostaran por lo pragmático y lo teórico. Esta idea se concretó en la creación de un programa de formación de jóvenes televidentes llamado *Formation de Jeune Téléspectateur Actif*, donde se les enseñaba a establecer un juicio propio y a ver la televisión como un medio de expresión y de mediación en los procesos de comunicación. Otro proyecto multinacional fue liderado por *Association Catholique Internationale pour le Radie et la Télévision* bajo un contrato con la UNESCO, donde se incluye un proyecto piloto experimental con muestras en diez países de cinco continentes. La intención del proyecto era poner en práctica *A General Curricular Model for Mass Media Education* (Sirkka Minkkinen, 1978) porque consideraban que la televisión era un medio capaz de formar en alfabetización mediática y en otros temas como el activismo.

Esta tendencia se refleja en los estudios publicados por Bevort (2007) donde se percibe cómo la alfabetización mediática va ganando terreno en el ámbito escolar desde el año 2006. Como ejemplo de esta evidencia, Bevort (2007) resalta la iniciativa organizada por el Centro de Educación y Medios de Comunicación del Ministerio de Francia (CLEMI) conocida como “La semana de la prensa y de los medios en la escuela”. Esta actividad se considera un gran paso para visibilizar este tipo de formación en las escuelas francesas. La realización de esta actividad se lleva a cabo a través de la colaboración entre profesionales de los medios de comunicación y profesores de las escuelas con la siguiente finalidad: visualizar la práctica del periodismo, la labor de los comunicadores y la importancia de la alfabetización mediática (Bevort, 2007).

Finlandia es otro de los países europeos que ha hecho una apuesta firme por la inclusión de la alfabetización mediática en las aulas y cuenta con una normativa gubernamental formalizada por las autoridades públicas del país (Forsman, 2020). En el contexto finlandés, es relevante destacar la función de la Sociedad Finlandesa de Educación sobre los Medios de Comunicación, que nace en 2005, cuyo objetivo es promover la alfabetización mediática a través de actividades conjuntas entre los organismos políticos y educativos. Lo interesante de la estrategia educativa, llevada a cabo por el gobierno y las escuelas, es la división de funciones entre los periodistas y los educadores encargados de impartir las formaciones en las aulas. Es decir, el primer rol lo asume un periodista cuya función principal es producir contenido, y el segundo se trata de un comunicador con un perfil más pedagógico que deja de lado su función como productor de información para dedicarse a formar a los alumnos (Schofield y Frantzen, 2018).

Por su parte, Schofield y Frantzen (2018) en sus estudios establecen una clasificación sobre los tres tipos de formación en educación mediática que se imparten en el contexto educativo:

- La educación y el aprendizaje sobre los medios. En este caso, los periodistas son los formadores de la audiencia. Organizan conferencias; eventos e incluso programan visitas a las salas de redacción; y elaboran materiales didácticos para educar la mirada a los niños y jóvenes sobre el funcionamiento de los medios.
- La educación y el aprendizaje con los medios. En este apartado, los profesionales de los medios se encargan de realizar prácticas o talleres con los jóvenes para fomentarles el espíritu crítico ante el consumo de medios.
- La socialización en los medios de comunicación. La función principal consiste en un juego de rol en la que los estudiantes se convierten en periodistas que trabajan en las salas de redacción y deben producir sus contenidos, mientras son supervisados por los profesionales.

Según los estudios llevados a cabo por Forsman (2020), Finlandia es un referente europeo en promoción de la alfabetización mediática porque los medios han optado por formar a la ciudadanía en alfabetización mediática a través de prácticas educativas.

Algunos ejemplos de buenas prácticas educativas con los medios los encontramos en uno de los diarios genéricos de referencia *Helsingin Sanomat*. En 1990 organizó una redacción periodística destinada a niños para que conocieran el proceso de producción de las informaciones y pudieran participar, pero fue cerrada en el año 2013. En la actualidad, este diario ha creado una sección de noticias con el nombre de *Lasten Uutiset* dirigidas a públicos más jóvenes donde tratan temas diversos: desde las *apps* móviles más utilizadas por los niños; notas de actualidad, también lanzan encuestas destinadas a los más jóvenes. Asimismo, otro caso similar fue el proyecto de educación en medios *YLE News Class*, elaborado por la empresa de radio pública YLE, y centrado en la emisión de noticias en distintos formatos audiovisuales para niños. También debe señalarse el proyecto independiente *Faktana Kiitos* (traducción: ¡Hechos, por favor!) puesto en marcha entre 2017 y 2018. El objetivo de esta iniciativa era que los periodistas finlandeses fueran a las escuelas y compartiesen sus conocimientos sobre la práctica periodística con los niños.

Este proyecto nace en pleno auge de las *fake news* cuando los periodistas eran percibidos como manipuladores (Koponen, 2018). En este contexto, los periodistas se plantearon la necesidad de ser los promotores de buenas prácticas. Entre los temas que trataron de abordar con los jóvenes estaban la responsabilidad ante la elaboración y publicación de una información (Koponen, 2018). Otra iniciativa, puesta en marcha por el diario sueco *Hufvudstadsbladet*, es la revista de pago *HBL Junior* que quiere apostar por

la promoción de la alfabetización mediática en los menores de entre 7 y 13 años en formato digital a través de la publicación de informaciones centradas en temas infantiles (Miettinen, 2020).

En cuanto al contexto austriaco, la alfabetización mediática fue introducida de forma pionera en las escuelas y de forma teórica a comienzos de los años 70, pero no tuvo éxito porque abarcaban todos los medios sin distinción. Krucsay (2007), por su parte, considera el proyecto pionero centrado en alfabetización mediática fue *MediaManual* porque marcó el comienzo de una comunidad de profesionales interesados por la formación en alfabetización mediática de los docentes y fue impulsado por el Servicio de Medios Educativos del Ministerio de Educación. El portal educativo se divide en varias secciones en las que cabe destacar el apartado de mejores prácticas docentes. En él se da cuenta de diversas actividades llevadas a cabo por docentes en distintos centros educativos. También resulta relevante la sección de folletos y documentos formativos dirigidos a docentes con pautas para que puedan implementar las prácticas en el aula, como por ejemplo el uso de la radio. En esta sección también se facilita una guía didáctica para poder implementar la educación mediática en las aulas (Krucsay, 2007).

En Reino Unido, como en Finlandia, la formación en medios de comunicación ha alcanzado un buen nivel en las escuelas (Livingstone, 2003: 29). En el contexto británico, han surgido distintos proyectos que tienen por objeto formar debates para reflexionar sobre el papel que desempeñan los medios de comunicación. En el contexto británico, según los estudios llevados a cabo por Bazalgette (2007), las principales dificultades que ha tenido la alfabetización mediática para llegar a las escuelas son de tipo curricular y de falta de entendimiento entre los organismos que coordinan este tipo de estrategias.

Entre las iniciativas que señala Bazalgette (2007) como ejemplos de buenas prácticas en el ámbito educativo, se encuentra el programa *Media-Educ* que trata de una propuesta de formación de un observatorio de medios. Otro ejemplo es el proyecto *Media@LSE* del Departamento de Medios de Comunicaciones de la London School of Economics (LSE) que incluye a académicos, periodistas y sectores de los medios de comunicación para mejorar el debate informativo y facilitar el intercambio de datos. Este *blog* se centra en dar salida a determinados temas que abogan por profundizar en la cultura mediática, en la participación en los de medios de comunicación, en el futuro de la comunicación, en la tecnología, en los derechos y en la justicia de la comunicación.

Tabla 13. Proyectos sobre media literacy promovidos por periodistas, académicos y medios de comunicación

Proyecto	País
Lasten Uutiseten	Finlandia
YLE News Class	Finlandia
Faktana Kiitos!	Finlandia
MediaManual	Austria
Media@LSE	Reino Unido

4.6. Alfabetización mediática y la desinformación

La Comisión Europea seguía alertando sobre la necesidad de incluir la alfabetización mediática en los currículos escolares y universitarios para combatir la desinformación. Se trata de una realidad que, según explicó la Comisaria Europea de Economía y Sociedad Digital, Mariya Gabriel, se basa en la necesidad de combatir la desinformación y las *fake news* que atacan a los valores y a la democracia (El diario.es, 2018). En el informe del grupo de expertos europeos, se resaltaban la gran efectividad de la alfabetización mediática, avalada por los proyectos europeos que se han puesto en marcha (CE, 2018).

De este modo, la Comisión Europea se plantea un triple objetivo que se concreta en los siguientes puntos: combatir las noticias falsas, promover la alfabetización mediática en diferentes contextos (políticos, educativos y mediáticos); y empoderar a los profesionales de los medios de comunicación y a los usuarios (CE, 2018). A través de la puesta en marcha del programa de investigación Horizonte 2020, la Unión Europea realizó la mayor apuesta por “la ciencia excelente, el liderazgo industrial y por los retos de la sociedad actual” (CE, 2014:7). Entre las distintas apuestas presupuestarias de la CE, se encuentra la importancia de fomentar los proyectos destinados a la alfabetización mediática y la desinformación (CE, 2014). Según los resultados publicados en el informe *A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation*, tanto la CE (2018) como el grupo de expertos consideran que la desinformación es un problema polifacético cuya solución no pasa por una única vía, sino que depende de un conjunto de factores políticos, económicos, educativos, mediáticos y sociales (CE, 2018). En el texto se recogían los siguientes objetivos a corto y a largo plazo:

- Reevaluar los programas formativos vigentes en los centros escolares y proponer nuevas iniciativas que acojan, por un lado, planes de formación a los docentes en alfabetización mediática y a los alumnos.

- Elaboración de proyectos de innovación mediática y trabajo colaborativo entre los medios de comunicación y las escuelas. Se trata de desarrollar indicadores de transparencia y códigos de buenas practicas que permitan mantener intacta la profesionalidad de los periodistas y formar a los ciudadanos.

Como consecuencia, han proliferado distintas iniciativas como la financiación de plataformas de verificación de hechos para dotar a los ciudadanos y a los profesionales de los medios de herramientas que les ayuden a combatir la desinformación (CE, 2018). Un ejemplo de este tipo de propuestas, cofinanciado por la Unión Europea, es el proyecto *FANDANGO* (Horizonte 2020) que comenzó su andadura en 2018 y finalizó en 2020. En él, participaron cinco países cuyo objetivo es verificar datos y proporcionarles a los ciudadanos hechos verificables. Se trata de que los profesionales dispongan de herramientas y de recursos que les permitan hacer frente a los datos erróneos de la web (Nucci et al., 2020). Es por eso que el proyecto se basó en la elaboración de una web para permitir analizar la URL de las informaciones y ofrecer un conjunto de puntajes y pistas sobre la falsedad de las informaciones. De igual manera, resultó interesante el proyecto *Eufact-check*, puesto en marcha por la Asociación Europea de Formación en Periodismo (EJTA), donde el objetivo principal es estimular la alfabetización mediática y luchar contra la desinformación a través de la verificación de las declaraciones de los políticos y de otros organismos internacionales. En 2019, este proyecto fue premiado por el Consejo de Europa de Verificación de datos por el enfoque innovador y su estructura metodológica. Este proyecto se ha elaborado de forma conjunta entre los profesionales de la información y 18 universidades europeas como: University of Lincoln (Reino Unido), Pompeu Fabra (España), South Ural state University (Rusia), Catholic University of Milan (Italia), etc. Su estructura es muy visual y todas las informaciones y las declaraciones aparecen acompañadas por una ruleta de colores que indica el grado de credibilidad de los datos y de las declaraciones publicadas en los medios de comunicación.

Figura 10. Control de la veracidad de las informaciones en Eufactcheck



Nota. Proyecto Eufactcheck.

Algo semejante ocurre con el proyecto europeo *Provenance*, coordinado por la Universidad de Irlanda, en el que colaboran ocho países. Esta iniciativa comenzó en 2018 y estará vigente hasta el 2021 (Culloty et al., 2019) y cuyo objetivo es la verificación del

contenido digital y la integración de la alfabetización digital a través de dos métodos: primero plantean la necesidad de la reflexión del ciudadano sobre los contenidos que distribuye y posteriormente plantean la inclusión del uso de herramientas de curación de contenido. A este respecto, Culloty (2019) propone el análisis de las informaciones y de los consumidores para detectar sus tendencias políticas, ideológicas y analizar la variación de sus criterios en función de estos condicionantes.

Con el objeto de aproximarse a la verdad de los hechos, Culloty (et al., 2019) realiza un análisis cualitativo sobre los factores que impulsan a los ciudadanos a compartir informaciones sin verificar. En el proyecto, se llevó a cabo la medición de estos factores a través de una encuesta, que fue realizada por 300 usuarios. El instrumento se basaba en medir cómo los usuarios evaluaban las noticias a través de tres tipos de clasificaciones de noticias: precisas, creíbles y auténticas. En los resultados de la investigación, Nussbaumer (2019) se comprobó que los usuarios eran capaces de identificar, sin problema, las fuentes de información en el texto.

WeVerify es otro proyecto basado en la verificación de datos a través del uso de distintas herramientas digitales y algoritmos de código abierto. La plataforma está dirigida especialmente a profesionales de los medios o a ciudadanos que deseen realizar tareas de verificación de las informaciones. Entre algunas de las herramientas que recomiendan utilizar se encuentran: *Deepfake Detector*, que se encarga de procesar vídeos y elabora una probabilidad estadística de la cantidad de manipulación. *AuSIL-Audio* realiza una labor de búsqueda de vídeos duplicados y analiza la parte del audio. La herramienta *Image Verification Assistant*, se encarga de buscar algoritmos de imágenes que permitan detectar si hay o no falsificación en el contenido. *Rumour Veracy Service* realiza un trabajo de clasificación de las publicaciones que hay en las redes y determina si las afirmaciones que realizan los medios son verdaderas, falsas o si es recomendable llevar a cabo una nueva verificación. Una de las propuestas más interesantes del proyecto es el complemento de verificación de datos *InVid-WeVerify*, que actúa como si fuera un detector de mentiras de hechos y permite desacreditar la información de las redes sociales. Por ejemplo, esta nueva versión les permite analizar los vídeos de *Facebook*.

Por su parte, en el proyecto EUNOMIA están llevando a cabo el tema de la verificación de información, pero en el entorno de las redes sociales y a través de distintas herramientas (Kogias et al., 2019). La base del proyecto EUNOMIA se fundamenta en la necesidad urgente de que los ciudadanos se comprometan con la información que crean y comparten en línea. Este proyecto se basa en el uso de los sistemas de *crowdsourcing* como es *Blockchain* como base de datos de almacenamiento y red de pares que utilicen las mismas herramientas y no existan los intermediarios (Kogias et al., 2019). También ofrece consejos y pautas a los ciudadanos sobre cómo realizar una curación de contenido para evitar la infodemia y se concretan en nueve puntos que trataremos de resumir (Bertel, 2021): Tener especial precaución con la información que se le envía a través de la Red, bien sea aquella con un titular muy llamativo o aquellas que emplean un lenguaje demasiado emocional (ya que están diseñadas para convertirse en contenido viral y su

objetivo no es informar). Evitar compartir contenido leyendo solo el titular y dejar de lado las emociones para así evitar los prejuicios al juzgar una noticia. Intente tomarse un tiempo antes de compartir una información muy novedosa y compruebe su evidencia. Y emplee herramientas o web de curación de contenidos (Bertel, 2021; Mihailidis, et al., 2013).

Tabla 14. Proyectos europeos sobre alfabetización y desinformación (2018-2021)	
NOMBRE	PAIS COORDINADOR
FANDANGO	Italia
Eufactcheck	18 países europeos
Provenance	Irlanda
EUNOMIA	Reino Unido
WeVerify	Bulgaria
SOMA	Grecia
Youcheck!	4 países europeos

En atención a esta problemática, el proyecto europeo *SOMA*, coordinador por Grecia, cuyo objetivo es la creación de un Observatorio Europeo contra la desinformación mediática. En el proyecto ofrecen materiales en línea e incluyen planes de formación tanto para docentes, alumnos y profesionales de los medios de comunicación. Utilizan la herramienta *DisInfoNet* para evaluar la información y para verificar los hechos. Este programa de herramientas permite analizar los datos de las redes sociales y los *hashtags* de *Twitter*. En este caso, también realizan trabajos de forma conjunta con la plataforma de verificación de datos *Truly Media* para distintos fines: facilitar la búsqueda de contenido; realizar monitorización en las redes sociales; verificar diferentes tipos de información en tiempo real como fotos, vídeos y cuentas en redes sociales (Mihailidis et al., 2013).

El proyecto europeo *Youcheck!* Tiene como finalidad identificar las informaciones falsas en cuatro países europeos como Francia, Suecia, Rumania y España, mediados por la Universidad Nacional a Distancia (UNED). Durante la puesta en marcha del proyecto, se comprobó que la ciudadanía compartía informaciones sin verificar y, por tanto, participaban en la viralización de contenidos falsos en las redes sociales. Entre las conclusiones del proyecto destaca el bajo nivel de competencia mediática y crítica de la ciudadanía europea.

MARCO METODOLÓGICO

5.1. Planteamiento del problema

Hasta el momento, los organismos internacionales han alertado de la necesidad de incluir la alfabetización mediática en el currículo escolar y, en algunos casos, las experiencias demuestran que es imprescindible implementar formación del profesorado y de los alumnos en competencia mediática ante los resultados de las investigaciones. Las investigaciones consultadas a lo largo de la tesis doctoral señalan que sigue predominando un gran corpus teórico y especulativo sobre el término, frente a la escasez de experiencias que demuestran o justifican la implementación de la alfabetización mediática en las aulas. Sucede entonces que, en este contexto, los resultados de los informes estadísticos del Estudio General de Medios (2018), ponen en el centro de interés el alto porcentaje de consumo de noticias de actualidad (86%) que realiza los internautas a través del móvil (91%) frente a otros dispositivos.

Además, la mayoría de los casos están adscritos a las áreas de Comunicación y Educación; en menor medida en Psicología, Sociología o la Salud. Por otra parte, aunque son muchos los estudios y los proyectos que reconocen los beneficios de la alfabetización mediática, muy pocas entidades los han llevado a la práctica de forma regular y ordinaria. A tal efecto, se añade la insuficiencia de datos que apoyen la existencia de fondo. Ante este panorama, nos vimos obligados a consultar fuentes de carácter multidisciplinar. Consideramos oportuno, indicar, asimismo, que el corpus bibliográfico lo componen obras en lengua inglesa, española y portuguesa.

Atendiendo a estas consideraciones, nace la inquietud de la investigadora por ahondar en los estudios de alfabetización mediática y en la formación del profesorado. El docente tiene una función mediadora en la enseñanza y su función en la enseñanza, al igual que la de las familias, es fundamental en el desarrollo de las competencias mediáticas de los jóvenes. Por ello, con la evaluación del proyecto europeo *Media In Action* (MIA) se pretende dar un paso más allá y llevar a la praxis del aula las distintas propuestas teóricas de los estudiosos en alfabetización mediática (Area, 2008; Celot y Pérez Tornero, 2009; Frau-Mellies, 2006) y evaluar su efectividad y su posible desarrollo en las aulas. Así como profundizar y dar a conocer estrategias basadas en la narrativa digital a través de usando técnicas periodísticas.

En este caso, se plantea el análisis del proyecto europeo *Media In Action* (MIA) porque se centra en la creación, la aplicación y la evaluación de un programa formativo - *online* y presencial- en alfabetización mediática para educadores. La investigación se ha llevado a cabo a través del trabajo colaborativo entre cinco países: Reino Unido, Portugal, Malta, España e Italia, entre el año 2018- 2019.

Para todo ello, en el proyecto *Media In Action* se elaboró un repositorio *online*, accesible y abierto, dividido en siete módulos para agrupar los términos que rodean a la alfabetización mediática e informacional denominado “Las 7 W’s” (What, Why, What for, Now What, HoW, With What, Who), así como para aglutinar en él todo un banco de recursos ordenados y categorizados con criterios científicos y de buena praxis. Una vez elaborado el material óptimo para la formación, se realizarán estudios de campo en los distintos centros de enseñanza de los cinco países donde se prevé llevarla a cabo. En el proyecto *Media In Action* se impartieron sesiones formativas con talleres presenciales para capacitar a los educadores. El programa fue monitorizado desde el inicio hasta el final para medir el nivel de competencias mediáticas de los docentes.

5.2. Objetivos de la investigación

En atención a la problemática expuesta, hemos dividido los objetivos de la investigación en generales y específicos.

5.2.1. Objetivos generales

- Realizar una aproximación al concepto de la alfabetización mediática desde los postulados teóricos, con el propósito de delimitar y clasificar las contribuciones más relevantes sobre la alfabetización mediática en el panorama internacional, con el fin de comparar las distintas propuestas reflexivas.
- El segundo objetivo general se basa en analizar el panorama mediático actual que nos permita elaborar una radiografía de la gran influencia que tiene la alfabetización mediática para combatir la manipulación mediática y las *fake news*, a través de los postulados reflexivos abordados desde las teorías de las Comunicación y la Educación.
- El tercer objetivo general consiste en aunar todos los estudios que se han publicado sobre el nivel de competencia mediática que tienen los ciudadanos y recopilar aquellas propuestas de alfabetización mediática que permitan mejorar su formación en esta área.
- El cuarto objetivo general es recopilar estudios y proyectos vigentes sobre la puesta en marcha de la alfabetización mediática a nivel internacional para delimitar el tipo de programas formativos y los

resultados de estas propuestas. Por tanto, se trataría de aproximar el concepto a las aulas y al escenario de los medios de comunicación con la finalidad de que se convierta en una pauta de estudio para aquellos docentes, familias y jóvenes que deseen continuar con la investigación sobre la alfabetización mediática, o que opten por implementar la alfabetización mediática a través de las diferentes propuestas formativas. El estudio intentará servir de guía para explicar los pasos previos y las estructuras de su aplicación, así como los distintos proyectos y experiencias docentes en el aula y en otros escenarios.

5.2.2 Objetivos específicos

La finalidad del trabajo de investigación se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el grado de conocimiento del término alfabetización mediática entre los docentes de los cinco países europeos que participaron en la formación del curso *Media In Action* antes y después de la formación.
- Identificar la dieta mediática de los participantes europeos y analizar sus preferencias de consumo y el tipo de medios que más emplean en su día.
- Examinar los recursos digitales que más utilizan en el aula y el uso de otras plataformas.
- Evaluar la efectividad del programa de formación MIA y ver qué puntos se pueden mejorar en el futuro, con la idea de poder implantarlos en las aulas.
- Analizar el formato del curso que se ha impartido en las aulas de los distintos países europeos: España, Portugal, Italia, Reino Unido y Malta.

5.3. Diseño de la investigación

5.3.1 Naturaleza de la investigación

Una vez definido el problema y los objetivos generales y específicos que guiarán la investigación, hemos delimitado el paradigma que ampara el proyecto de la tesis doctoral. En este caso, el trabajo se enmarca en una metodología mixta. A través del enfoque cualitativo, consideramos relevante determinar el diseño que se abordará durante la investigación. Según explican Miller y Álvarez-Gayou, se refiere a la estrategia de indagación y al marco interpretativo que les abordará a lo largo de la investigación (Sampieri et al., 2014).

El estudio se acoge al diseño fenomenológico, debido a que la naturaleza introspectiva favorece, en este caso, la búsqueda y la adquisición de las distintas experiencias

de los docentes de España, Malta, Italia, Reino Unido y Portugal. Este método recupera la perspectiva de los investigadores que diseñaron el curso y de los profesores que participarán en él. Algunos autores como LeCompte y Schensul consideran que este método es eminentemente participativo, ya que el significado solo puede ser creado a través de la interacción (Sampieri et al., 2014). Con esta investigación, se busca hacer comprensibles y accesibles las distintas fases del proceso de formación de los docentes y de la evaluación del curso *Media In Action* a través de las experiencias en los distintos países europeos. Por tanto, este tipo de diseño fenomenológico, denominado por Wilson como empírico, se centra en describir las experiencias de los participantes que participan en el estudio y, por ello, no prima la interpretación del investigador, sino la descripción.

5.3.2. Fases de la investigación

El diseño de la investigación contempló tres fases, la que por cronología en la aplicación se definió como fase I, fase II y fase III. La primera aproximación se basa en un análisis cualitativo, a través de entrevistas en profundidad a los principales responsables del proyecto *Media In Action*. El objetivo era disponer de más información sobre los cursos que se iban a impartir en los distintos países europeos. Los resultados de la fase I sirvieron para pasar a la fase II, en la que se puso en marcha el diseño de un cuestionario capaz de medir y evaluar el nivel de competencia mediática de los docentes y evaluar el grado de satisfacción y aprendizaje de los participantes. Por último, en la fase III se realizó un análisis del contenido impartido en los cursos de cada país y de los recursos. Los resultados obtenidos en la fase II se contrastaron con las teorías iniciales sobre la alfabetización mediática.

5.3.3. Procedimientos de la investigación

En la investigación se han llevado a cabo varios procesos:

- Una primera parte de la investigación se ha centrado en la revisión de los resultados de investigación sobre la alfabetización mediática en el contexto europeo. Para ello, se ha realizado la consulta del material en distintas bases de datos internacionales como WoS, Scopus, Google Scholar y de las obras más relevantes en el campo de la alfabetización mediática, que nos han permitido realizar un análisis del crítico del concepto. En total se han revisado más de 300 artículos científicos, plataformas educativas, web de proyectos europeos, etc.
- Con los resultados obtenidos, se elaboró una segunda fase en la que se diseñó el esqueleto de la investigación. Y, en este caso, se optó por la elección del enfoque y del diseño metodológico de la tesis doctoral.
- En una tercera fase, y tras la lectura de todas las referencias, se procedió al diseño de una entrevista subdivida en diez categorías temáticas y,

posteriormente, se llevó a cabo su realización de forma presencial. La información recopilada se fue clasificando temáticamente, y tuvimos en cuenta la revisión previa de la literatura. El objetivo de esta fase era recopilar información para poder diseñar un cuestionario que pudiese medir y analizar la realidad de los cursos.

- La cuarta fase consistió en la elaboración de dos cuestionarios de evaluación (uno pre-evaluación y otro post-evaluación) para aplicarlo antes de la formación y después y analizar los resultados. El cuestionario fue revisado por los integrantes del proyecto europeo y se procedió a su traducción en cuatro idiomas: portugués, inglés, italiano y español.
- La quinta fase se centró en la vinculación y en la contratación de las informaciones obtenidas, y en la recopilación de los datos a través de una triangulación metodológica. Es decir, este método se basa en contrastar las distintas informaciones obtenidas a través del enfoque cualitativo, cuantitativo y los resultados de la revisión de la literatura científica de la primera parte de la investigación.
- En la sexta fase, se elaboraron las conclusiones y se procedió a una revisión de todo el proyecto.

5.4. Muestra

5.4.1. Descripción

En la primera parte de nuestro estudio sobre el programa de *Media In Action* y la formación del profesorado de cinco países, se realizaron tres entrevistas en profundidad, en modalidad presencial, a los tres investigadores principales del proyecto europeo y coordinadores de este: Ángela Rees (Reino Unido), María José Brietes (Portugal) y a Corinna Bartoletti (Italia). Se recurrió a esta muestra porque se consideró que los dirigentes del proyecto europeo eran las personas idóneas para hablar del proceso previo a la elaboración de los cursos, al diseño de los materiales, a su posterior aplicación en los centros de formación y a su evaluación final (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2010). En este caso, la investigación recurrió a una estrategia de muestreo homogénea para recoger la visión de especialistas sobre la temática que nos ocupa. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2010), las personas entrevistadas poseen un mismo perfil y comparten rasgos en común y su fin es centrarse en el mismo tema para investigar en un determinado contexto, con unas características similares.

Por otro lado, el universo de la muestra para la encuesta quedó constituido por 115 de docentes que participaron en la formación de los cursos en los cuatro países europeos (n=40 en el cuestionario de pre-evaluación, y n=75 en el de post-evaluación). La

encuesta se envió a todos los participantes, pero se recogieron menos respuestas del número total de docentes que participaron en las formaciones. En la fase final, se procedió al análisis de contenido de los cinco cursos impartidos en los países europeos. Las unidades de análisis se agruparon temáticamente y se procedió a un análisis descriptivo de cada categoría.

5.4.2. Técnica de recogida de datos

Con el fin de recabar la información relativa a cada una de las dimensiones y que abordaremos a continuación, se emplearon distintas técnicas de naturaleza cualitativa y cuantitativa y que se ilustran a continuación:

Tabla 15. Técnicas de recogida de datos		
Dimensión de análisis	Instrumentos para la obtención de información	Registro de los datos
• Nivel de alfabetización mediática de los docentes • Evaluación del curso MIA • Evaluación de las competencias del profesorado	• Dos encuestas (pre-evaluación y post-evaluación). • Entrevistas en profundidad estructuradas • Análisis del contenido de los 5 cursos	• Grabadora • Programa Adobe Audition • Google Forms

5.5. Metodología

La investigación se enmarca en un diseño metodológico mixto. Este tipo de metodología se caracteriza por la integración de métodos cualitativos y cuantitativos para, como expresa Creswell (2009), obtener una mayor comprensión del objeto de estudio. Este proyecto de investigación se abordó desde una perspectiva educomunicativa, es decir, bajo las teorías de la Comunicación y la Educación.

En cuanto al tipo de estrategia seguida, la investigación respondió a una estrategia secuencial porque en una primera etapa se recababan datos, y los resultados de la primera fase son los que informar a la segunda para su posterior construcción (Hernández-Sampieri et al., 2014). Una fase depende de la otra.

5.5.1. Fase cualitativa I. Entrevista en profundidad

En la primera parte de la investigación se aplicó la metodología cualitativa, a través de tres entrevistas en profundidad. Esta técnica de recolección de datos cualitativos es más flexible y permite intercambiar información sobre un tema con el entrevistado (Hernández - Sampieri, 2014). La entrevista consta de 10 bloques temáticos y cada uno

tiene, a su vez, 3 y/o 4 preguntas estructuradas. Los entrevistados fueron los investigadores principales y coordinadores del proyecto *Media In Action*: María José Brites, Ángela Rees y Corinna Bartoletti.

Tabla 16. Entrevistas a los IP del proyecto europeo MIA		
Categoría	Experto	País
EN01	María Jose Brites	Portugal
EN02	Ángela Rees	Reino Unido
EN03	Corinna Bartoletti	Italia

Como instrumento de recolección de datos, se utilizó una grabadora para registrarlos. Las entrevistas duraron, aproximadamente, 40 minutos cada una. La entrevista está estructurada en 10 bloques temáticos agrupados en las siguientes dimensiones: El planteamiento didáctico del programa de formación del profesorado *Media In Action*; los módulos del programa formativo; el escenario de la investigación y el diseño curricular; la muestra de los participantes; los recursos e instrumentos; las actividades realizadas; los resultados esperados; las futuras implicaciones; las dificultades; las oportunidades y las amenazas.

Con esta muestra inicial, pretendíamos aunar un abanico suficiente de casos que nos permitiesen descubrir las realidades del curso de alfabetización mediática en los distintos países y conocer más datos sobre su aplicación. Las entrevistas se llevaron a cabo en la Universidad Lusófona de Portugal (Oporto) con motivo de una reunión entre todos los integrantes que participaban en el grupo europeo del proyecto. En este caso, mi participación en el proyecto europeo como investigadora facilitó la labor de investigación y la obtención de la información, mediante la observación participante. Cabe señalar que el investigador principal de Malta no quiso concedernos la entrevista y aludió a que no tenía conocimientos suficientes sobre la planificación del curso en Malta.

Para la validación de los datos, se llevó a cabo un análisis de la información recopilada mediante los siguientes procedimientos:

- El contraste de las informaciones obtenidas con los aportes recopilados de los estudios previos en el campo de la investigación.
- Triangulación por teorías: a través de los resultados de los métodos descriptivos y del fenomenológico.

Tabla 17. Codificación de las unidades de análisis		
Categorías	Dimensión	Preguntas
1	El planteamiento didáctico del programa de formación del profesorado Media In Action	¿Por qué nace la idea de este proyecto? ¿Qué motivó su puesta en marcha? ¿Cuál es su fin didáctico? ¿Y su campo de actuación? ¿Posteriormente se podrá implementar en las aulas?
2	Los módulos del programa formativo	¿Cómo se estructura el curso? ¿De qué unidades didácticas consta? ¿Qué temáticas se abordará en la formación? ¿Con qué frecuencia? ¿Hay temas transversales como la formación en determinados valores?
3	El escenario de la investigación y el diseño curricular	¿Cuál es el contexto dónde se aplicará? ¿Se justifica la relevancia del tema dentro de los programas de formación del profesorado? ¿Se adapta a las necesidades del profesorado?
4	La muestra de los participantes	¿Cuál es el perfil/o grado de educación de los educadores que se pretende formar? ¿De qué especialidades? ¿En cuántos centros educativos? ¿Cuál es el nivel de competencia mediática de los participantes?
5	Los recursos e instrumentos	¿Qué tipo de materiales se utilizarán? ¿Con qué recursos se cuenta para ejecutar el plan? ¿Qué tipo de programas y recursos tecnológicos se emplearán? ¿Aplicaciones móviles? ¿Disponibilidad de recursos?
6	Las actividades realizadas	¿Qué actividades formativas se llevarán a cabo en los cursos? ¿Se combina la teoría y la práctica? ¿Trabajo individual o grupal? ¿Favorecerán el pensamiento crítico y creativo? ¿La formación les hará más competentes mediáticamente?
7	Los resultados esperados	¿Qué se espera conseguir con este proyecto? ¿Cuáles son los resultados esperados? ¿Cuál será el impacto en la esfera educativa? ¿Cómo se evaluará el proyecto?
8	Las futuras implicaciones	¿Qué retos futuros se pretende conseguir? ¿Se evaluará la formación del docente después de los cursos? ¿Llegará a las aulas para comprobar la formación de los alumnos? ¿Repercusiones del proyecto? ¿Difusión en revistas científicas?
9	Las dificultades	¿Cuáles son las principales dificultades que se han encontrado en la realización del programa de formación? ¿Financiación? ¿Tiempo? ¿Trabajo en equipo? ¿Se han detectado carencias en la elaboración del programa formativo? ¿Disparidad de criterios entre los distintos componentes del equipo investigador?
10	Las oportunidades y las amenazas	¿En qué se diferencia este proyecto con otros de <i>media literacy</i> ya implementados? ¿Cuáles son las novedades? ¿Cuáles son las propuestas de mejora? ¿A qué necesidades atiende?

5.5.2. Fase cuantitativa II. Encuesta

La segunda etapa de la investigación, abordada en la fase cuantitativa, conllevó a la utilización de una encuesta como instrumento de análisis de las informaciones. El cuestionario fue revisado por los investigadores participantes en el proyecto europeo:

Daniela Jaramillo, Paloma Contreras, Amor Pérez-Rodríguez, María José Brites, Ana Rato Jorge, Fernando Catarino, Ángela Rees, Sandra Feliciano, Francesca Ferrini y Corinna Bartoletti. Llegó a tener seis versiones distintas, en función de las modificaciones planteadas por los expertos.

Las modificaciones más recurrentes fueron la correcta traducción de cada uno de los apartados. También se incluyeron algunas modificaciones en apartados que les faltaba la opción de “otro” o “no sabe”. Una vez modificado fue traducido a cuatro idiomas: español, inglés, italiano y portugués, y cada investigador corrigió la plantilla escrita en su idioma. Posteriormente, los expertos procedieron a la revisión de cada una de las plantillas y se elaboraron las versiones finales.

La encuesta de pre-evaluación estaba dividida en seis bloques temáticos: los datos sociodemográficos; alfabetización mediática, consumo crítico de la información, dieta mediática, recursos y evaluación del proyecto MIA. La encuesta de post-evaluación contaba con una estructura similar, que fue reducida por el grupo de expertos a dos únicos apartados centrados en: la medición de las competencias en alfabetización mediática y en la evaluación del curso *Medial In Action*.

Las respuestas de las preguntas fueron contestadas con los resultados empíricos de la revisión de la literatura científica de las bases de datos internacionales como *WoS* y *Scopus*, *Google Académico*, *Dialnet*, revistas científicas de primer nivel, como *Comunicar*. El cuestionario se suministró de forma *online* y presencial, solo en aquellos lugares donde tuvieron fallos en la conexión. Para la administración de los resultados se empleó la herramienta *Google Forms*, para generar estadísticas y agrupar los resultados.

Tabla 18 . Codificación de las unidades de análisis de los cuestionarios

Categoría	Ítem	Código	Descripción
Evaluación previa del conocimiento del profesorado europeo	Pre-evaluación del curso en España	CE1_01	Cuestionario España 1
	Pre-evaluación del curso en Italia	CI1_02	Cuestionario Italia 1
	Pre-evaluación del curso en Malta	CM1_03	Cuestionario Malta 1
	Pre-evaluación del curso Reino Unido	CRU1_04	Cuestionario Reino Unido 1
	Pre-evaluación del curso Portugal	CP1_05	Cuestionario Portugal 1
Evaluación posterior de las competencias del profesorado tras la realización del curso	Post evaluación del curso en España	CE2_06	Cuestionario España 2
	Post evaluación del curso en Italia	CI2_07	Cuestionario Italia 2
	Post evaluación del curso en Malta	CM2_08	Cuestionario Malta 2
	Post evaluación del curso en Reino Unido	CRU2_09	Cuestionario Reino Unido 2
	Post evaluación del curso en Portugal	CP2_10	Cuestionario Portugal 2

Para realizar la validación del instrumento de análisis, se tuvieron en cuenta las aportaciones realizadas por Tuckman (2000) sobre el proceso de construcción de una unidad de análisis cuantitativa. Es por ello por lo que se realizó la revisión teórica de la literatura sobre este campo, concretamente se tuvieron en cuenta todos los estudios teóricos previos que habían reflexionado sobre la alfabetización mediática y sobre la medición de competencias.

5.5.3. Fase cualitativa II. Análisis de contenido

Para el análisis de los materiales educativos implementados en los distintos países, se ha llevado a cabo un análisis de contenido que, como señalan Arbeláez & Onrubia, consiste en identificar y clasificar la información en distintos temas que permitan darle sentido dentro de un texto con un contexto determinado (Díaz Herrera, 2017).

En este caso, se elaboró una plantilla de análisis basada en la propuesta que plantea Aguaded (2009) para analizar la estructura y el contenido de un curso. Para el diseño del instrumento de análisis, se tuvo en cuenta la descripción de los ejes de progresión que plantea el investigador (2009:104), que se concretan en los siguientes apartados: el ambiente virtual; el aprendizaje, los objetivos, el contenido, las actividades, la evaluación y los recursos. Partimos de la propuesta de López-Romero et al. (2015) para realizar un análisis descriptivo del curso a través de siete ítems, estructurados en una matriz.

Con respecto a la estructura de la web del proyecto, cabe mencionar que el entorno virtual que diseñaron los países de forma conjunta es amigable e intuitivo. La propuesta inicial del proyecto *Media In Action* era agrupar los recursos y las prácticas en una página web común: *mediainaction.eu*. En este espacio virtual, se recogen algunos resultados del proyecto, que permanecen agrupados a través de seis iconos para facilitar su búsqueda, y son: *Theoretical*, centrado en la teoría; *Original research*, donde se proponen investigaciones relevantes; *How to guide*, sirve de guía ante el consumo informativo; *Tools*, se ofrecen herramientas y recursos; *Examples*, se proporcionan ejemplos de buenas prácticas en alfabetización mediática; y *Discusión*. Por otro lado, entre las grandes temáticas abordadas en este proyecto, destacan los siguientes apartados: Educación en medios, educación ante el consumo de noticias; *storytelling* digital; uso de herramientas para mejorar las prácticas escolares. Con esta aproximación, nos enfrentamos al objetivo general del proyecto MIA de comprender la alfabetización mediática en todas sus dimensiones y de identificar las herramientas que mejoran la actividad docente.

Tabla 19. Matriz de evaluación del curso Media In Action															
	España			Malta			Italia			Reino Unido			Portugal		
Progresión didáctica	SI	NO	NC	SI	NO	NC	SI	NO	NC	SI	NO	NC	SI	NO	NC
Entorno virtual															
¿El entorno virtual es amigable e intuitivo?	X			X			X				X			X	
¿Existe espacio común para el diálogo y contacto en la web? (Foro)	X		X			X	X				X				X
Docente															
¿Es experto en la materia y/o está cualificado para ello?	X			X			X						X		
¿Utiliza un discurso claro y coherente?	X			X			X			X			X		
¿El nivel de enseñanza se ajusta a los contenidos?	X			X			X			X			X		
Módulos															
¿Se ajustan a las temáticas del proyecto europeo?	X			X			X			X			X		
¿La estructura contiene teoría y práctica?	X			X			X			X			X		
Metodología															
¿Es clara y se ajusta a los objetivos delimitados en el proyecto?	X			X			X						X		
¿Es teórico-práctica?	X			X			X			X			X		
Contenidos															
¿Se adecuan a las temáticas del curso?	X			X			X			X			X		
¿Aportan elementos complementarios como vídeos, edublogs?	X			X			X			x			X		
Actividades															
¿Se han llevado a cabo actividades y/o talleres?	X			X			X			X			X		
¿Se potenciaron actividades encaminadas a la reflexión?	X			X			X			X			X		
Evaluación															
¿Se incluye un proceso de seguimiento del aprendizaje?	X			X			X				X		X		
¿Se fomentan canales de comunicación	X			X			X				X		X		

RESULTADOS

6.1. Entrevistas a los investigadores del proyecto

6.1.1. El planteamiento didáctico del programa Media In Action

En el contexto británico, la investigadora de Reino Unido, Ángela Rees (EN02), explica que la idea del proyecto surgió al considerar que “la alfabetización mediática es importante para las democracias”. Esta fue la base sobre la que se construyó el proyecto europeo *Media In Action*. En este sentido, Rees (EN02) destaca que el objetivo principal del proyecto europeo es “extender la enseñanza al mayor número posible de personas”. Y, por ello, optaron por diseñar y enfocar las sesiones formativas en instruir a los profesores para que después puedan enseñarles a los alumnos sus conocimientos. Sobre el planteamiento didáctico, en un primer momento, el curso de Reino Unido apostará por un 50% de teoría centrada en los medios de comunicación y, el otro 50% estará enfocado en la práctica con recursos. El principal cometido del curso británico es que sea “creativo y se potencie y se realicen muchas actividades prácticas”. La estructura de los módulos formativos está pensada en sesiones semipresenciales presenciales con los educadores. Y también se tiene previsto llevar a cabo un taller presencial.

Dentro de este marco de ideas, María José Brites (EN01), destaca el trabajo colaborativo con el resto de los países en la elaboración de un repositorio común que contiene recursos teóricos, didácticos y prácticos sobre alfabetización mediática. Este tipo de instrumentos están al alcance de todos los interesados. Como segundo aspecto, Brites (EN01) destaca la formación de los profesores y como tercer aspecto, “la repercusión que esperamos que tenga nuestra formación en los propios alumnos”.

Del mismo modo, Corinna Bartoletti (EN03) considera que la idea del proyecto europeo se origina a partir de una necesidad detectada por los investigadores en la falta de competencias en alfabetización mediática. En ese caso, Bartoletti explica que es necesario que se cree homogeneidad sobre el tema de las competencias mediáticas porque sino no hay consenso de opiniones. Este curso supondrá, al menos, “la introducción en la alfabetización mediática para muchos docentes que las desconocen”, comenta. Bartoletti explica que en el diseño del planteamiento didáctico de Italia tendrían en cuenta las nuevas narrativas y el *storytelling* para introducir contenidos que se adapten a las necesidades de los docentes.

6.1.2. Los módulos del programa

Para el diseño de los módulos, en Reino Unido están teniendo en cuenta la opinión de los posibles participantes: “He pedido a la gente que se pongan en contacto con los que están interesados en aprenderlo para ajustarnos a sus necesidades educativas”, añade Angela Rees (EN02). Este hecho supone que no todos los docentes tienen los mismos intereses. Por ello, parten de la idea de planificar la formación como un taller con los educadores de Reino Unido y de Gales.

En el caso de Portugal, María José Brites explica que la estructuración del curso dependerá de cada país, aunque tienen contenidos transversales: “Es verdad que contamos con unos temas que son comunes, pero cada país los ajustará en función de sus necesidades”, añade. En Portugal, tuvieron que certificar la formación para que los docentes quisieran asistir. Por ello, se vieron obligados a incrementar las horas del curso: “No era nuestra intención hacer un curso tan largo, pero la ley y el Ministerio de Educación insistieron en que el curso tuviera 25 horas de sesiones teóricas y prácticas y, por otro lado, disponen de una parte de la formación destinada a que los docentes implementen lo aprendido en sus aulas. Los módulos del curso portugués son lo que acordaron con el resto de los países europeos durante la reunión de Cardiff y se centra en: una parte conceptual, otra de recursos, otra de *storytelling*, y una parte práctica relacionada con el consumo informativo. Por otro lado, Brites explica que en su formación han incluido un elemento nuevo que desconocen los docentes y que consiste en enseñarles a aplicar las enseñanzas del curso en el contexto del aula. Este hecho se debe a que Brites cuenta con la experiencia de un proyecto anterior donde los docentes no sabían como poner en práctica lo aprendido.

Por su parte, Corinna Bartoletti, es partidaria de que su curso formativo se centre en la promoción del uso del sentido crítico y creativo de los medios de comunicación en la educación. Por ello, el curso está enfocado en una parte teórica acompañado de alguna práctica y de otra parte más técnica y experimental. Al terminar el curso, cada usuario maltés obtendrá un certificado reconocido por el Ministerio de Educación del Deporte Italiano. El sistema de enseñanza del curso italiano se basa en un sistema *online* y gamificado, donde los profesores tendrán que superar diferentes niveles para obtener la insignia final.

6.1.3. El escenario de la investigación y el diseño curricular

Si bien es cierto que hay una base estandarizada para el plan de estudios de cada uno de los países, pero luego cada uno trabajará lo que lo que pueda con sus educadores. En palabras de Rees (EN02), el escenario de la investigación es muy diferente en cada país. En Reino Unido, por ejemplo, tienen previsto comenzar a enseñar la competencia digital europea porque pensaban que era lo más útil para la alfabetización mediática en los educadores.

Sin embargo, en el contexto portugués, el curso se impartirá en Oporto y en Coimbra. La formación estará a cargo de profesores que tengan conocimiento sobre la materia. Por lo tanto, en la formación cuentan con un grupo de los profesores que participarán en la formación y tienen dificultades para trabajar con las tecnologías y otros que trabajan en escuelas de zonas desfavorecidas. “En el proyecto anterior aprendí que la mayoría de los profesores decían tener un nivel de competencia mediática media y, al final, resultó ser media-baja por la falta de la competencia digital. Según explica Brites, en el proyecto anterior observaron que muchos docentes tenían dificultades para trabajar con *Google Docs*. Esta falta de competencia tecnológica era suplida por las buenas ideas y la comprensión crítica que demostraron.

Según explica Corinna Bartoletti, la idea fundamental es que les sirva para motivar a los profesores y, después, puedan transmitírselo a sus estudiantes.

6.1.4. La muestra de los participantes

Angela Rees, por su parte, explica que han mantenido bastante abierto el perfil de las personas participantes. En principio, según indica, se trata de profesores que trabajan con jóvenes de entre ocho y 18 años. Del mismo modo, Corinna nos hace saber que no han puesto limitaciones sobre la muestra. La idea es apoyar a los profesores en el desarrollo de las habilidades tecnológicas y la teórica de la alfabetización mediática. En Portugal, los profesores de colegios han pensado en estrategias para que el contenido se adapte mejor a la enseñanza de los estudiantes y a sus necesidades.

6.1.5. Las actividades realizadas

Ahora bien, para la planificación de las actividades, Angela Rees explica que tienen pensado elaborar dos tipos de materiales en línea. Unos tienen un enfoque teórico y se podrán poner en marcha a través de un paquete de recursos que incluye lecciones, vídeos con guías didácticas, recursos basados en la web, etc. Y, por otro lado, se encuentra el módulo práctico donde los docentes pueden elaborar *podcast*, vídeos y *blogs*. En este caso, el aprendizaje *online* será autodirigido. Después contarán con talleres presenciales para trabajar los distintos recursos en grupo. “Los profesores de Reino Unido tienen unas competencias muy básicas en alfabetización mediática y nos gustaría que interactúen con otros docentes y compartan las ideas que están trabajando en otros ámbitos educativos”, comenta Angela Rees.

Brites, por su parte, explica que entre las herramientas educativas que están pensando poner en marcha se encuentra el uso de la radio y del *podcast*: “En el proyecto anterior hicimos un programa de radio y resultó ser una forma muy creativa de que los alumnos expongan sus trabajos”. En todo caso, Rees espera que los profesores desarrollen habilidades y posteriormente sean capaces de implantarlos en sus materias. “Nos interesa que desarrollen confianza hacia los métodos y los sistemas de enseñanza que no

conocen”, añade. Por ello, también elaborarán un cuestionario, después de formación, para conocer el grado de confianza que han desarrollado en los distintos módulos. Uno de los módulos estará centrado en la narración digital y otro en el vídeo. La compañera de Italia tiene pensado llevar a cabo talleres en colaboración con los docentes y después de la formación, realizarán un seguimiento del proyecto y de los profesores. La responsable del proyecto en Portugal pondrá en marcha diversas actividades presenciales donde los profesores discutirán sobre diferentes temas.

6.1.6. Los resultados esperados

Debe señalarse que Angela Rees espera resultados muy positivos del proyecto. Además de la gran difusión que está teniendo, en Reino Unido tienen previsto publicar varios textos en distintas revistas. “He participado en tres proyectos europeos y nunca habíamos trabajado tanto a estas alturas y, por ello, estamos muy motivados con la iniciativa”, dice. En este sentido, Rees comenta que tienen pensado elaborar un cuestionario en línea. De igual manera, Corinna tiene como meta publicar los resultados del proyecto en una revista científica para darle mayor difusión.

En el caso italiano, tienen previsto realizar un seguimiento de la formación docente y tienen como meta publicar artículos científicos. Por otro lado, Brites espera que los docentes de la formación apliquen las enseñanzas en sus clases. “Eso sería lo más gratificante de los resultados del curso”, comenta. También explica en que no tiene grandes esperanzas con el curso porque saben que una sola formación no cambiará la situación actual. Pero no si espera que a lo largo del tiempo el curso tenga buena repercusión.

6.1.7. Las futuras implicaciones

Angela Rees, en relación con las implicaciones del proyecto, manifiesta que no cree que tengan un gran alcance “porque el problema de la alfabetización mediática es masivo”. En este caso, espera que los estudios trabajados en el seno del proyecto sean publicados como artículos científicos.

En Italia, en la actualidad, hay un gran grupo de personas que rechaza la inclusión de los medios de comunicación en la educación, explica Corinna. En este tipo de situación, Bartoletti considera que “es primordial que desarrollen el pensamiento crítico para distinguir entre las distintas opiniones. Es por ello, que el uso de *podcast* o de otras herramientas (para contar historias) puede ayudar a desarrollar el pensamiento crítico “tanto para los que quieran usar los medios como los que no quieran potenciar esta habilidad”, añade.

En el contexto portugués, tienen pensado realizar formaciones que se adapten más a las necesidades de los profesores. Para ello, es prioritario realizar una observación participante del contexto al que desean formar para obtener más información.

6.1.8. Las dificultades

Para Rees, uno de los principales inconvenientes del curso MIA es la escasa duración del proyecto y, por tanto, de la enseñanza de los cursos. También considera que “es complicado mantenerlo en el tiempo porque no disponen de recursos disponibles para la contratación del personal docente o para difundirlo por otros medios”. En consecuencia, Angela cree que el Brexit y el cambio del panorama político “tendrá un impacto negativo que puede llegar a dificultar la colaboración de la parte británica con el resto de la Unión Europea”, explica. Por otro lado, Corinna considera que uno de los principales inconvenientes del proyecto es que en la difusión no se sigue una pauta completa y, por tanto, lo ven como un problema de estrategia. En otras palabras, Brites añade que la mayor dificultad del proyecto “es que la formación se ajuste a las necesidades que tienen las personas que van a participar en ella”.

6.1.9. Las oportunidades y amenazas

Para Angela, entre las principales amenazas se encuentra: la escasez del tiempo y la ausencia de recursos que permitan difundir el curso y el proyecto por el mundo.

En Italia, Corinna comenta que apoyarán al docente que participe en los cursos a través de un acompañamiento personalizado. Con este hecho se presenta una gran oportunidad para formar y fomentar este tipo de competencias. Para Corinna lo relevante no se encuentra en publicar los resultados del proyecto, sino en diseñar otras vías para que esta formación llegue a más docentes europeos.

En su caso, Brites explica que el trabajo que están elaborando es innovador y también resalta que este proyecto cuenta con un conjunto de profesionales comprometidos que trabajan y se implican.

6.2. Encuestas de pre-evaluación a los profesores

6.2.1. Caracterizaciones sociodemográficas de los docentes

Los profesores que han participado en el estudio del cuestionario de pre-evaluación (N=40) tienen características sociodemográficas muy heterogéneas. En cuanto a la distribución por sexo la medida aritmética es de 47,5% en el caso del sexo masculino y 52,5% en el sexo femenino. La edad promedio de los docentes oscila entre 25-35 años (27,5%), 36-46 años (37,5%), 47-57 años (32,5%). El menos porcentaje de docentes se encuentra entre las edades comprendidas de 68 años o más (2,5%). Alrededor del 52,5% de los profesores tienen formación de grado universitario y el 37,5% estudios de máster. Esta proporción es muy parecida si observamos los datos ofrecidos por cada uno de los países. En el caso de los docentes españoles, un 90% tiene un grado universitario y un

10% un máster. Y sucede lo mismo en Italia, donde hay mayor porcentaje de docentes que tienen formación en un grado universitario (40%) frente al máster (30%). Por el contrario, en Reino Unido hay una ligera variación porque el nivel de docentes con máster es del 50% frente al 40% en grado universitario y el 10% otro tipo de estudios. En el caso de los profesores de Malta, presentan los siguientes resultados sobre su nivel de formación: 60% de estudios en máster y 40% en grado universitario. En los resultados, resulta llamativo que ninguno de los docentes tenga estudios de doctorado.

Tabla 20. Datos de identificación de los docentes (Pre- Cuestionario)									
Países	Sexo		Edad				Nivel de formación		
	M	F	25-35	36-46	47-57	68 o más	Máster	Grado universitario	Otro
España	20 %	80 %	20 %	30 %	50 %	0 %	10 %	90 %	0 %
Malta	40 %	60 %	30 %	60 %	0 %	10 %	60 %	40 %	0 %
Reino Unido	70 %	30 %	30 %	20 %	50 %	0 %	50 %	40 %	10 %
Italia	60 %	40 %	30 %	40 %	30 %	0 %	30 %	40 %	30 %
Media %	47,5 %	52,5 %	27,5 %	37,5 %	32,5 %	2,5 %	37,5 %	52,5 %	10 %

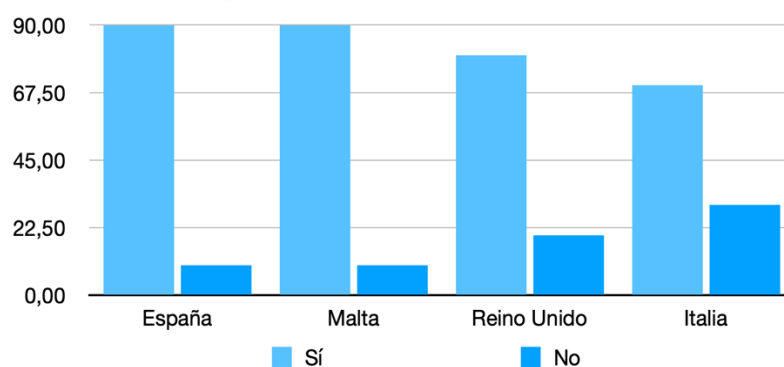
De los docentes que han participado en la formación, el 40% lleva entre 16 y 25 años trabajando como educador; le siguen un 35% en el caso de los profesores que acumulan entre 6 y 15 años de experiencia en las aulas y le sigue con un 15% los docentes cuyo periodo de años de trabajo oscila entre 26 y 45 años. En el caso de España, la mayoría de los docentes (60%) llevan entre 6 y 15 años en las aulas; en Malta (50%) y en Italia (60%) el mayor porcentaje se encuentra entre los docentes que acumulan entre 16 y 25 años de enseñanza en las aulas. En Reino Unido, los porcentajes superiores se sitúan entre los 6 y 15 años (40%) y entre 26 y 25 años (40%). En relación con la macroárea de conocimiento de los docentes, en primer lugar, se encuentra las Letras (27,5%), le sigue un 27,5% en el caso de Ciencias de la Salud; un 22,5% en Artes. Y resulta llamativo que el mayor porcentaje se encuentra en la categorización de “otra área de conocimiento” con un 32,5% de la muestra total. Con respecto al tipo de enseñanza que imparten centro educativo donde imparten clase los docentes, los valores más altos se sitúan en Educación Primaria (25%), Educación Secundaria (22,5%), Formación Profesional (17,5%) y el menor dato estadístico se encuentra en Educación Infantil (5%).

Tabla 21. Datos de la profesión (Pre- Cuestionario)

Países	Años como educador				Área de conocimiento				Centro educativo			
	0-5	6-15	16-25	26-45	Ciencias	Letras	Artes	Otra	Infantil	Primaria	Secundaria	FP
España	0 %	60 %	40 %	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	0 %	50 %	40 %	10 %
Malta	10 %	30 %	50 %	10 %	30 %	20 %	0 %	50 %	0 %	30 %	20 %	10 %
Reino Unido	10 %	40 %	10 %	40 %	20 %	20 %	30 %	30 %	0 %	0 %	20 %	30 %
Italia	20 %	10 %	60 %	10 %	10 %	50 %	30 %	10 %	20 %	20 %	10 %	20 %
Media %	10 %	35 %	40 %	15 %	17,5 %	27,5 %	22,5 %	32,5 %	5 %	25 %	22,5 %	17,5 %

6.2.2. Aproximación a la alfabetización mediática

Teniendo en cuenta las afirmaciones de los docentes encuestados sobre su nivel de conocimiento sobre el término, un 82,5% (n=40) afirmó conocer el concepto de alfabetización mediática y definirlo, frente a los resultados obtenidos sobre la respuesta negativa sobre su desconocimiento (n=40; 17,5%). En relación con las respuestas dadas por los docentes de diferentes países, no se encuentran diferencias porcentuales significativas. En los cuatro contextos educativos, se detecta una tendencia positiva sobre su nivel de conocimiento acerca del término: España (90%), Malta (90%), Reino Unido (80%) e Italia (70%). Frente a las muestras que dieron un “no” por respuesta: España (10%), Malta (10%), Reino Unido (20%) e Italia (30%) (Tabla 11). Con esta primera aproximación, nos ha permitido aproximarnos al conocimiento que los docentes europeos creen tener sobre la alfabetización mediática.

Figura 11. Definición de la alfabetización mediática

6.2.2.1. Nivel de conocimiento de la alfabetización mediática

Los docentes tienen un nivel muy bajo de alfabetización mediática, según los estudios consultados en la revisión bibliográfica (Romero-Rodríguez et al., 2019) donde

el nivel de competencia de los docentes (n=524) no supera el nivel medio bajo. El proyecto *Mentor*, financiado por la UNESCO y la Unión Europea, también planteó esta realidad y sobre las ciencias en la formación del profesorado en esta materia. En el cuestionario, se dedicó un espacio al análisis del nivel de conocimiento de los docentes sobre la alfabetización mediática.

De las respuestas se desprende que el 67,5% (N=40) de profesores conocen el concepto, pero no lo aplican como metodología de enseñanza en sus materias. En los resultados estadísticos de cada uno de los países, se observan porcentajes similares: 50% en España, 80% en Malta, 80% en Reino Unido y 60% en Italia. Sin embargo, este no es el caso cuando se les preguntó sobre si se consideraban expertos en el dominio de la alfabetización mediática y, en este caso, el total de los docentes no sumaron más de 12,5% de respuestas. Algo similar sucedió en los resultados sobre la pregunta centrada en que “nunca habían oído hablar de la alfabetización mediática” y solo el 5% de los docentes desconocía el término. Estos resultados se ven reforzados por los estudios llevados a cabo por Pinto (2018) donde se pusieron en marcha cursos de formación sobre alfabetización mediática a 130 docentes para solventar esta carencia. Los estudios consultados confirman esta tendencia decreciente o inexistente en la formación de los docentes europeos (Buckingham, 2003), y también se hacía especial hincapié en la inexistencia de programas formativos sobre alfabetización mediática en los profesores (Pinto, 2018). Esta tendencia también se observa en el estudio de Marta-Lazo (et al., 2012) donde se analizó el nivel de competencia mediática (N=438) y en los resultados se evidenciaba las carencias en la formación y en la competencia de comunicación audiovisual.

Tabla 22. Nivel de conocimiento de la alfabetización mediática				
País	Nunca he oído hablar de la alfabetización mediática	Conozco algunas cosas, pero no las aplico en mis clases	Soy experto y tengo dominio sobre la materia	No sé
España	10 %	50 %	10 %	30 %
Malta	0 %	80 %	0 %	20 %
Reino Unido	0 %	80 %	20 %	0 %
Italia	10 %	60 %	20 %	10 %
Media (%)	5 %	67,5 %	12,5 %	15 %

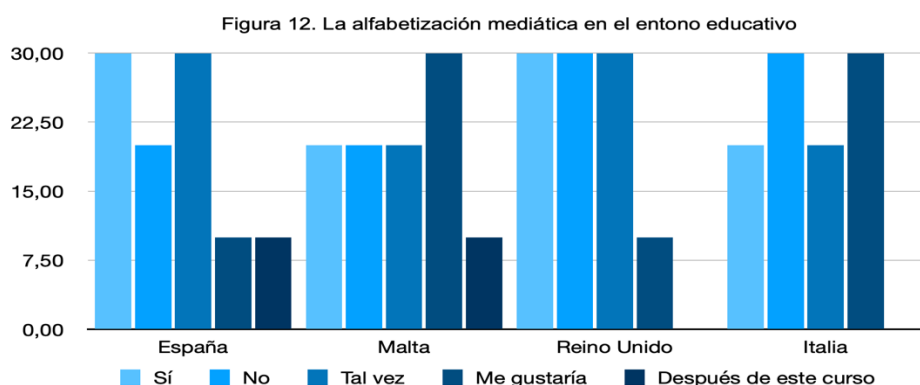
6.2.2.2. Inclusión de la alfabetización mediática en el entorno educativo

Un 25% de media porcentual de los docentes encuestados dieron respuestas negativas sobre la no inclusión de la alfabetización mediática en sus entornos educativos y en sus prácticas en el aula. En concreto, tanto España (30%), Malta (20%), Reino Unido

(30%) e Italia (20%) manifestaron que “no incluían este tipo de prácticas”. Este dato contrasta con los resultados del estudio elaborado por García-Ruiz (et al., 2014) donde el 60,9% de los docentes no incluyen la alfabetización mediática en sus clases, frente al 39,1% que sí lo hace.

En la revisión de los estudios bibliográficos, se confirma que la mayoría de los docentes no llevan a cabo este tipo de prácticas en sus aulas porque no tienen conocimientos sobre ello (Fueyo-Gutiérrez, 2015). Este hecho se comprueba tanto en los informes elaborados por Ramírez-García (et al., 2016), donde se concluye que cuanto mayor es la formación docente, mayor es el nivel de competencias mediáticas. También resultan interesantes los porcentajes muy bajos de docentes a los que les gustaría aplicar la alfabetización mediática después de la finalización del curso de formación en competencias mediáticas. En el caso de España (10%) y Reino Unido (10%), frente al porcentaje más alto reflejado en las respuestas de 30% de Malta (30%) y de Italia (30%). Sin embargo, también se observa que los docentes dudan cuando se les pregunta sobre si el tipo de prácticas que emplean en el aula está relacionado o no con la alfabetización mediática.

De los datos, se recogen los siguientes resultados: España y Reino Unido un 30% en ambos casos y, en el caso de Italia y de Malta un 20%. Lo cual nos lleva a la confirmación teórica y especulativa defendida por algunos autores en los postulados teóricos que dan cuenta de la naturaleza cambiante del concepto (Brown, 1991; Tyler, 1992; Aufderheide, 1993; Hobbs, 1994; Livingstone, 2003; Buckingham, 2003), de la dispersión de perspectivas, en palabras de Pérez-Tornero (2012) y, de la etapa de confusión terminológica que arrastra desde hace tiempo (Ferrés, et al., 2015) y se ve ilustrada en la gran cantidad de términos que se se siguen utilizando en las revistas académicas especializadas en *media literacy*.



6.2.2.3. Actividades relacionadas con la alfabetización mediática en el aula

De los siguientes porcentajes (pregunta abierta), los resultados se han agrupado según el nivel de coincidencia en las respuestas de los docentes. En este caso, las activi-

dades que los docentes más vinculan al uso de la alfabetización mediática y de competencias son los programas informativos de edición de vídeos y de fotografías en un 22,5%; le sigue el blog como diario de aprendizaje (20%) y la búsqueda de información de noticias (20%); la actividad con comentarios críticos y el análisis informativo de las noticias publicadas en los medios de comunicación (17,5%), los recursos digitales (13,75%) y, finalmente, la aplicación de *apps* educativas en el aula (6,25%).

Entre los resultados, observamos una tendencia a la vinculación de la alfabetización mediática con el uso de la tecnología y con los recursos *online* por parte de los docentes entrevistados. Por el contrario, las actividades relacionadas con el análisis crítico de la información son menos frecuente en la mayoría de los países: España (20%), Malta (10%), Reino Unido (40%) e Italia (0%). Este hecho también se viene demostrando en los postulados teóricos de Livingstone (2001), González (2014), Ferrés (2018) donde queda en evidencia la abundancia de líneas teóricas centradas en el pensamiento crítico, y la escasa praxis sobre ellas en el aula. Entre las actividades relacionadas con la alfabetización mediática en el aula, destacan las siguientes: actividades escolares centradas en el buen uso de los medios (Aguaded, 1996); gamificar el aula (Peñalva & Aguaded, 2018); dialéctica a través de redes sociales como *Twitter* (Marta-Lazo et al., 2016); potenciar el pensamiento crítico a través de una guía de preguntas (Hobbs et al., 2011); uso de una guía didáctica para realizar una lectura crítica (Alvarado-Miquilena, 2012); y examen crítico de las imágenes de los medios (Pérez - Tornero y Tejedor-Calvo, 2014), entre otras.

Tabla 23. Actividades en el aula con la alfabetización mediática

País	España	Malta	Reino Unido	Italia	Media %
Búsqueda de información de noticias/ search information	20 %	10 %	20 %	30 %	20 %
Uso de blog como diario de aprendizaje / create blogs	20 %	30 %	10 %	20 %	20 %
Prácticas de comentarios críticos de noticias y análisis	20 %	10 %	40 %	0 %	17,5 %
Uso de programas de videos y fotografías	10 %	20 %	20 %	40 %	22,5 %
Uso de apps educativas (quizz, cahot, eduteka, sport)	10 %	10 %	0 %	5 %	6,25 %
Recursos digitales (eduteka, symbaloo, YouTube)	20 %	20 %	10 %	5 %	13,75 %

6.2.2.4. Opinión sobre el uso de storytelling en el aula

Las nuevas metodologías de enseñanza se han incrementado en la práctica diaria de los profesores. Los datos de la encuesta revelan que el *storytelling* es una técnica que los docentes consideran que les puede ayudar a persuadir a los alumnos durante las clases en el 20% de los casos y el 42,5% de los encuestados (n=40) determina que les gustaría aprender sobre su uso en el aula. De los datos se concretan los siguientes resultados de los docentes por países que desean ponerla en práctica: 40% en España, 90% en Malta, 30% en Italia y 10% en Reino Unido. La tendencia es decreciente en el caso de los profesores que aplican este tipo de metodología en el aula (7,5%); y los que nunca escucharon hablar de este tipo de metodología de enseñanza (2,5%).

El uso de las técnicas de relato (Ferrés, 2014) pueden mejorar el rendimiento de los estudiantes y contribuir a mejorar ciertas habilidades y competencias como el buen manejo de la tecnología, de la producción, de la programación (Ferrés, 2007). La propuesta metodológica de Ferrés (2014) va en sintonía con los resultados de la encuesta donde se pone de relieve el análisis del discurso de los relatos audiovisuales a través de la identificación de distintas categorizaciones vinculadas con la percepción del receptor (Ferrés, 2014).

Tabla 24. El storytelling en el aula como técnica de enseñanza					
País	España	Malta	Reino Unido	Italia	Media (%)
Es una buena técnica para persuadir a los alumnos	20 %	10 %	30 %	20 %	20 %
Es una técnica que no se puede aplicar en todas las materias	0 %	0 %	0 %	40 %	10 %
Es aplicable a todos los entornos educativos	10 %	0 %	60 %	0 %	17,5 %
Nunca la escuché	10 %	0 %	0 %	0 %	2,5 %
La utilizó en mis clases	20 %	0 %	0 %	10 %	7,5 %
Me gustaría aprender su uso en el aula	40 %	90 %	10 %	30 %	42,5 %

6.2.2.5. Actividades con storytelling

El porcentaje de personas que respondieron a esta pregunta abierta coincidieron al señalar las distintas actividades como formas de integración del *storytelling* en el aula:

la grabación de un anuncio para utilizar aplicaciones que permitan contar historias; la elaboración de montajes y relatos con fotografías; la creación del *cómic* con distintos recursos web y el uso de distintas TIC en el aula.

Tabla 25. Actividades de *storytelling* en el aula

Grabación de anuncios publicitarios
Elaboración de montajes y relatos con fotografías tomados por los alumnos
Elaboración de un cómic con la web <i>stripgenerator</i>
Contar historias con las TIC

6.2.3. La dieta mediática de los docentes europeos

6.2.3.1. Tipología de medios

Los resultados de las encuestas revelan que la mayoría de los docentes utilizan distintos medios para informarse sobre las noticias de actualidad. Entre las diferentes opciones de medios, el 52,5% prefiere el uso de Internet de forma genérica como alternativa a la búsqueda de información y otro 52,5% ha seleccionado los medios tradicionales como principales fuentes de consulta; el 50% de los docentes encuestados se decantan por el uso de redes sociales como *Facebook*, *Instagram* y *Twitter*. En la encuesta suministrada, se les dejó elegir todas las opciones posibles y, entre ellas, hay un aumento del consumo informativo a través de los medios tradicionales y de los medios de consumo *online* (prensa, TV y radio). En el caso de los docentes en España, un 70% consume las noticias de forma tradicional y otro 70% a través de medios. En el caso del consumo informativo en Malta, se demuestra un consumo parecido en los medios *online*, siendo éste un 80% del total, frente al porcentaje de consumo en medios tradicionales que cae a un 30%. En el país maltés denota importancia el porcentaje de consumo informativo de redes sociales, que llega hasta el 50% (frente al 30% de España). Y en Reino Unido los resultados son similares a los de España. Los británicos prefieren utilizar como canales de información los medios tradicionales (90%) y los medios *online* (80%). En el caso de las redes sociales el consumo asciende a 60%, igual que en Malta. En el contexto italiano, los docentes prefieren utilizar los medios *online* (70%) para informarse y las redes sociales (60%). Estos datos son equiparables al informe presentado por el Estudio General de Medios donde la televisión sigue siendo el medio predominante en el mercado en un 85% e Internet con un 81% frente a la radio y otros medios.

Tabla 26. La dieta mediática de los docentes europeos

País	Medios tradicionales	Medios online	Intenet	Redes sociales	Todos los anteriores	Otros
España	70 %	70 %	50 %	30 %	0 %	10 %
Malta	30 %	80 %	60 %	50 %	20 %	10 %
Reino Unido	90 %	80 %	60 %	60 %	20 %	0 %
Italia	20 %	70 %	40 %	60 %	40 %	10 %
MEDIA %	52,5 %	75 %	52,5 %	50 %	20 %	7,5 %

6.2.3.2. Tipo de información que consumen en la web

En la revisión de los estudios (Livingston, 2008; Carlsson, 2011), ponían el foco en que las redes sociales se utilizaban para establecer únicamente comunicación con otras personas e interaccionar con ellas. Este hecho contrastaba con los datos obtenidos en INE (2020) sobre el tipo de información que más se consume los usuarios en la web, cuya tendencia se observa en el incremento del uso de *Youtube* y de otro tipo de redes sociales como *Facebook*.

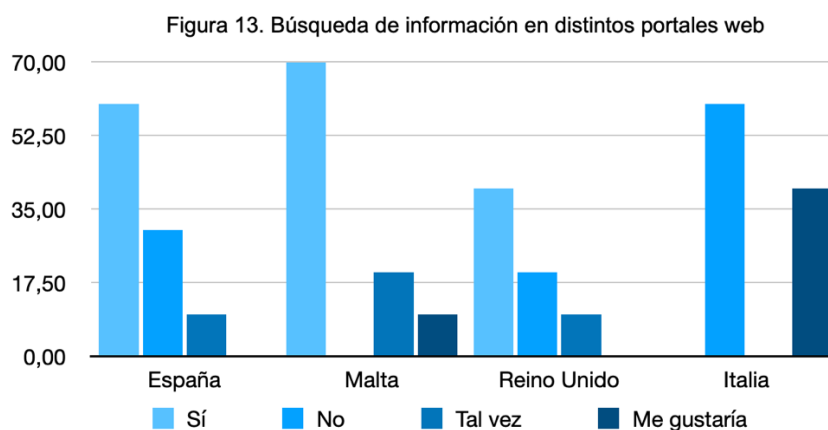
Los resultados de las encuestas confirman la realidad señalada obre el consumo informativo que realizan los usuarios. Del análisis estadístico se desprende que los temas más consumidos son: un 57,5% noticias de actualidad; un 55% de entretenimiento; un 50% destinado a la búsqueda de recursos educativos y solo el 5% emplean la web para búsqueda de revistas científicas. Resulta llamativo el caso de Reino Unido, donde solo un 10% del profesorado consume noticias de actualidad frente al 50% que prefiere consumir información relacionada con el entretenimiento.

Tabla 27. Tipología de información de consumo de los docentes

País	Actualidad y noticias	Recursos educativos	Entretenimiento	Revistas científicas	Todo
España	80 %	50 %	50 %	0 %	10 %
Malta	70 %	60 %	40 %	0 %	10 %
Reino Unido	10 %	40 %	50 %	10 %	10 %
Italia	70 %	50 %	80 %	10 %	20 %
MEDIA %	57,5 %	50 %	55 %	5 %	12,5 %

6.2.3.3. Instrumentos para contrastar la información

De los resultados se extrae que un 42,5% (n=40) de los docentes de los cuatros países europeos busca la información en distintos portales web para contrastar los datos: en España el 60%, en Malta 70% y el 40% en Reino Unido. De los resultados resulta llamativo el dato obtenido de las respuestas de los docentes italianos, cuyo porcentaje mayoritario es que el 60% no verifica la información. Este resultado va en la línea de los estudios realizados por Potter (2010) en los que sostiene que la mayoría de los ciudadanos no contrastamos la información que nos envían. También resulta curioso que en el caso de los docentes españoles el 60% afirma buscar la información en distintos portales web, al igual que en Malta. En el último lugar, se sitúa el porcentaje de docentes que le gustaría contrastar la información: Malta (10%), Reino Unido (30%), Italia (40%). Estos últimos datos contrastan con el resultado de España en el que se recoge un 0% en este epígrafe.



6.2.3.4. Criterios para comprobar la veracidad de las informaciones

Bilbeny (2012) considera que la fiabilidad de una información en la red existe menos garantías que en los medios escritos que tenían un control más reconocido. En esta línea, la Federación Internacional de Periodistas en la declaración que tienen de sus principios defienden: “Respetar la verdad”. También queda contemplado en nuestra Constitución Española en el artículo 20, como “Derecho a comunicar información de forma verídica. Uno de los principios fundamentales de la integridad profesional es la veracidad. Se trata del respeto a la verdad, teniendo presente el interés del público de esa información (Bilbeny, 2012:77).

Al comparar los resultados de los gráficos presentados por los docentes de los cuatro países europeos, observamos que existe gran diferencia en la consideración que tienen sobre la solidez de una información en la Red, pero algunos elementos comunes sobre la valoración de la información verídica. Es el caso de los docentes españoles (40%)

y de los profesores de Malta (60%) consideran que la información es verídica “cuando es publicada en diversos medios de comunicación”; contrastan los resultados obtenidos de las valoraciones de los docentes de Reino Unido (20%) ya que consideran que este criterio es el menos relevante para determinar si una información es verídica o no.

La fiabilidad de la fuente y de medios de comunicación es uno de los rasgos más importantes en el trabajo como periodista. En los datos observamos que para los italianos (70%) es el criterio más relevante para garantizar la veracidad de una información y para los británicos (50%). Este dato contrasta con el 40% de España (40%) y el 10% de Malta. Por otro lado, algunos autores sostienen que la información debe ser verificada para evitar la contradicción, el engaño y la manipulación. Sobre el tema de la interpretación de un hecho, Bilbeny (2012) considera que la forma más usual de distorsión de una información consiste en la mezcla de una noticia que contiene información y opinión. Sobre los porcentajes centrados en la interpretación del autor se constatan los siguientes resultados: España (20%), Malta (30%) y Reino Unido (30%).

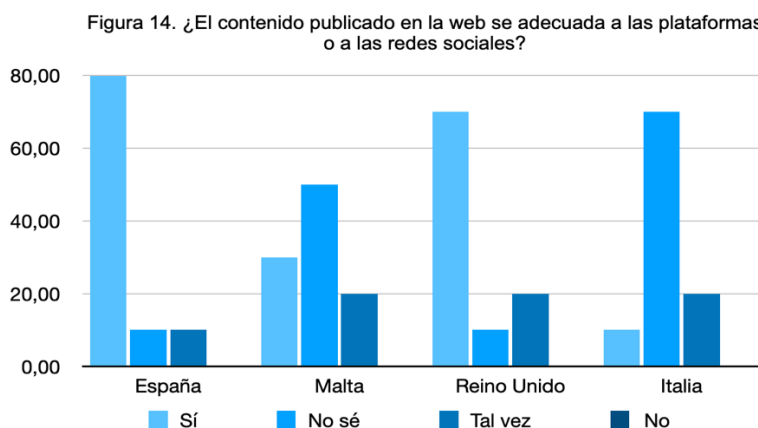
De hecho, en el informe publicado por la Comisión Europea (2018) se refleja que los ciudadanos han perdido la confianza en los medios de comunicación. El 57% de los españoles confían en la información de la televisión; el 74% confía en la radio; el 65% en revistas impresas; y en el caso de las redes sociales, un 27%.

Tabla 28. Criterios para comprobar la veracidad de las informaciones			
País	Publicada en diversos medios de comunicación	Fuente fiable y procedente de un medio de referencia	Hecho verificable y sin interpretación del autor
España	40 %	40 %	20 %
Malta	60 %	10 %	30 %
Reino Unido	20 %	50 %	30 %
Italia	30 %	70 %	0 %
MEDIA %	37,5 %	42,5 %	20 %

6.2.3.5. El tipo de formato del contenido publicado en la web

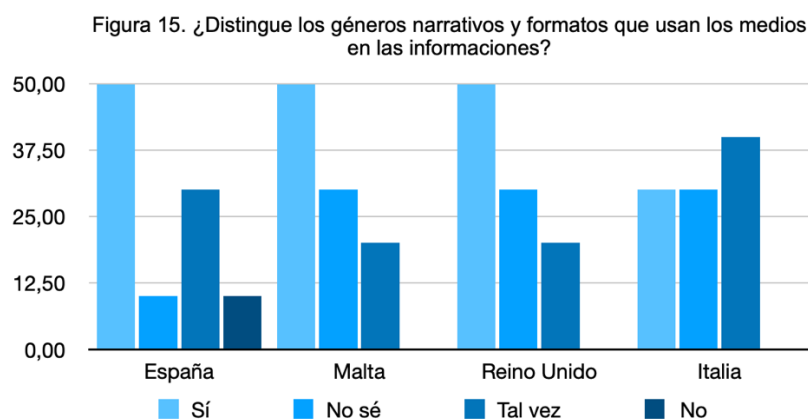
En los estudios llevados a cabo por Tavárez y Tejedor-Calvo (2010) realizan recomendaciones sobre la importancia de tener en cuenta el formato de distintos elementos que conforma el contenido publicado en la web como la tipografía, la estructura de los titulares, la jerarquización de la información, el uso del color, etc. De los resultados de las encuestas realizadas, resulta llamativo el porcentaje de docentes españoles (80%) y británicos (70%) que aseguran publicar contenido en sus redes que sí se adecua a las plataformas en cuanto a formato y a estructura; frente a los resultados ofrecidos por Malta (30%) e Italia (10%). Otro de los resultados relevantes es el ofrecido por Italia sobre el porcentaje alto de los docentes (70%) que no saben si publican contenido adecuado a las

características de las redes sociales o de las plataformas digitales. Con estas respuestas, queda en evidencia la necesidad de continuar con la formación los docentes en este tipo de competencias, como vienen señalando otros autores (Ferrés, 2014; Buckingham, 2003; Pérez-Rodríguez et al., 2012; Tejedor-Calvo et al., 2015)



6.2.3.6. Géneros narrativos en los medios

Marta-Lazo (2012) ha realizado estudios centrados en los distintos géneros narrativos y en la importancia de preservar su estructura dependiendo de su formato textual, audiovisual, etc. De los resultados estadísticos se desprende una tendencia creciente en los docentes españoles que un 50% considera que sabe distinguir los géneros narrativos que publican los medios de comunican. Lo mismo sucede en el caso de Malta (50%) y de Reino Unido (50%); frente a los resultados de Italia que se sitúa en el 30%. Por otro lado, también resulta interesante los porcentajes de docentes que no saben diferenciar los géneros que son publicados en los medios y son: 30% en Malta, 30% en Italia, 50% en Reino Unido y España, en este caso, tiene un porcentaje muy bajo, un 10%. De nuevo, los resultados nos aproximan a la necesidad de que los docentes reciban formación específica sobre esta realidad.



6.2.4. Análisis del pensamiento crítico de los docentes

6.2.4.1. Análisis de una fotografía sobre el atentado terrorista de Barcelona

En los estudios revisados sobre la competencia crítica, se apuntaban una gran deficiencia en el caso de los docentes, alumnos y familias frente al análisis crítico de la información publicada en los medios de comunicación. La competencia crítica es la más demandada por los investigadores y la más perjudicada cuando se trata de medirla, según los resultados de estudios consultados (Livingstone, 2003; Vicent González, 2014; Fedorov et al., 2015; Ferrés, 2018 y 2020; Pereira, 2018). Para la medición del pensamiento crítico se han realizado una serie de ejercicios con imágenes, noticias, para medir el grado de competencia crítica ante el consumo informativo de los docentes de hechos noticiosos en la web. Para la realización de la práctica, se ha seleccionado la imagen publicada por los medios de comunicación españoles sobre el atentado terrorista de Barcelona en las Ramblas (2017).

Figura 16. Imagen para el análisis de la competencia crítica

4.1. ¿Qué opina sobre la fotografía publicada por los diarios online tras el atentado terrorista que dejó 13 muertos y un centenar de heridos en la Rambla de Barcelona? / (EN) What do you think about the photograph published by the online newspapers after the terrorist attack that left 13 dead and a hundred wounded on the Rambla in Barcelona? / (IT) Cosa ne pensa della fotografia pubblicata dai giornali online dopo l'attentato terroristico che ha causato 13 morti e un centinaio di feriti sulla Rambla di Barcellona? / (PT) O que acha da foto publicada pelos jornais on-line após o ataque terrorista que deixou 13 mortos e 100 feridos na Rambla de Barcelona?



De los resultados, se extrae que la mayoría de los docentes (30%) han considerado que la imagen publicada por los medios de comunicación es sensacionalista; mientras que el 27,5% considera que se trata de una imagen informativa que da cuenta de la realidad. Le sigue un 25% de docentes que creen que los medios de comunicación deben dar cobertura a todos los hechos y publicar sin distinción. Entre las estadísticas recopiladas por cada país, llama la atención los mayores porcentajes recabados en el contexto español, donde un 60% de los docentes consideran que la imagen es sensacionalista; un 40% de los docentes de Malta optan por la respuesta de que los medios deben publicar cualquier tipo de información; en el caso de Reino Unido el 40% de docentes prefiere

situarse en la casilla de “no sé”; y, por último, un 40% de docentes italianos se decantan por la opción de que los medios deben dar cobertura a todos los hechos. Estos resultados contrastan con las recomendaciones y consideraciones de los expertos sobre la valoración ética y moral de las informaciones publicadas en los medios. De hecho, en los principios morales de la profesión periodística no toda la información es publicable (Bilbeny, 2012).

Tabla 29. Análisis de una fotografía sobre el atentado terrorista de Barcelona en Las Ramblas (2017)					
País	España	Malta	Reino Unido	Italia	Media (%)
Se trata de una imagen informativa que da cuenta de la cruda realidad	40 %	30 %	20 %	20 %	27,5 %
Los medios deben publicar y dar cobertura de todos los hechos	0 %	40 %	20 %	40 %	25 %
Es una imagen sensacionalista	60 %	30 %	20 %	10 %	30 %
No me creo la fotografía	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
No sé	0 %	0 %	40 %	30 %	17,5 %

6.2.4.2. Verificación de las informaciones

El fenómeno de las *fake news* ha ganado terreno en los estudios académicos y en los informes de los organismos internacionales que alertan sobre su incursión la sociedad (CE, 2018). En este sentido, los resultados estadísticos sobre las opiniones de los docentes respaldan los estudios sobre “la importancia de acudir a medios de referencia para verificar los hechos” en el 65% de los casos. Los resultados de los cuatro países europeos respaldan esta realidad, y al comparar las evidencias, se obtienen respuestas favorables ante la consulta de medios con gran trayectoria: 50% docentes españoles, 90% en Malta; 70% en Reino Unido y 50% en Italia. A nivel general, sobre el resultado del segundo ítem más valorado por el profesorado europeo (17,5%) que prefieren decantarse por no seleccionar ninguna de las opciones de la encuesta. La consulta de redes sociales para la verificación de hechos suma un porcentaje muy bajo (10%) y sorprende el dato tan bajo del uso de herramientas de curación de contenidos para hacer frente a las *fake news* (7,5%). El bajo porcentaje de docentes que utilizan herramientas de curación de contenidos es una realidad, por ello, la Unión Europea ha puesto en marcha diversos programas formativos centrados en el uso de herramientas que permitan verificar los hechos (Nucci et al., 2020). Entre los proyectos más relevantes destaca *Eufactcheck*, *Provenance*, *WeVerify*, entre otros.

Tabla 30. ¿Cómo detectar si una noticia es verdadera o falsa?

País	España	Malta	Reino Unido	Italia	Media (%)
Leer medios de referencia	50 %	90 %	70 %	50 %	65 %
Utilizar herramientas de curación de contenidos	20 %	0 %	0 %	10 %	7,5 %
Consultar las redes sociales	0 %	10 %	0 %	30 %	10 %
No sé	30 %	0 %	30 %	10 %	17,5 %

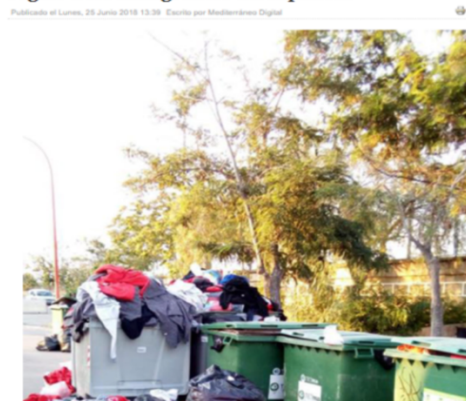
6.2.4.3. Análisis crítico de informaciones e imágenes mediáticas

Para este apartado sirve de ejemplo la imagen publicada por los medios de comunicación sobre una noticia en la que se observa una montaña de ropa tirada en los contenedores de La Cruz Roja. En el titular de la información, se culpabilizaba a los inmigrantes de este hecho. En este caso, las posibilidades de manipulación a través de las imágenes son infinitas. Por ello, para medir el nivel de análisis del profesorado europeo, se les permitió que seleccionasen la opción correcta sobre qué pensaban u opinaban sobre la siguiente información. Resulta relevante que el 30% del total del profesorado no se creían la información. El 25% se atrevió a juzgar la noticia como “un mal gesto por parte de los inmigrantes hacia La Cruz Roja” sin tener ningún conocimiento sobre el hecho. Y solo el 12,5% se decantaron por la opción que no culpabilizaba a los inmigrantes sobre los hechos.

Figura 17. Noticia falsa

(EN) They throw away all the clothes that the Red Cross gave to the immigrants / (IT) Gettano via tutti i vestiti che la Croce Rossa ha dato agli immigrati/ (PT) Eles jogam fora todas as roupas que a Cruz Vermelha deu aos imigrantes

Tiran a la basura toda la ropa que Cruz Roja les regaló a los inmigrantes del Aquarius



Con este ejercicio, se extraen las siguientes conclusiones:

- Los docentes no acertaron sobre la realidad de la imagen. La respuesta correcta era que “los inmigrantes no tiraron la ropa” y se trataba de una noticia falsa.
- Los docentes optaron por seleccionar una respuesta sin contrastar la información y se atrevieron a juzgar una acción sin tener información sobre los hechos. Este dato contrasta con la respuesta obtenidas en la Figura 13 sobre que los docentes afirmaban que verificaban las informaciones. Lo cual nos lleva a reafirmar las palabras de Potter (2010) sobre la escasa labor de verificación de datos existente en la sociedad actual.

Tabla 31. Análisis de una noticia sobre la Cruz Roja y la inmigración

País	España	Malta	Reino Unido	Italia	Media (%)
Me parece un mal gesto de los inmigrantes hacia la Cruz Roja	10 %	20 %	0 %	70 %	25 %
Los inmigrantes no tiraron la ropa	10 %	20 %	20 %	0 %	12,5 %
No me creo la fotografía	50 %	0 %	50 %	20 %	30 %
No sé	30 %	60 %	0 %	10 %	25 %

6.2.4.4. Análisis crítico de dos imágenes publicitarias

Ferrés (2014) sostiene que los individuos somos vulnerables emocionalmente ante los mensajes emitidos por las pantallas y, en concreto, por las empresas publicitarias. Y la publicidad hace un buen uso de cómo utilizar la comunicación emocional para manipular los usos del telespectador porque apelan directamente al inconsciente e intervienen en nuestras decisiones. Para comprobar este hecho, se llevó a cabo la selección de dos imágenes publicitarias donde la mujer se situaba como protagonista. El fin del ejercicio era valorar el nivel crítico y la escala de valores de los docentes a través de sus respuestas.

Figura 18. Análisis de dos anuncios publicitarios

4.5. (ES) ¿Qué le resulta llamativo de cada imagen? Escriba su opinión./(EN)What do you find striking about each image? Write your opinion./(IT)Che cosa colpisce di ogni immagine? Scrivi la tua opinione/ (PT) O que é apelativo em cada imagem? Escreva a sua opinião.



Los resultados fueron sorprendentes porque la mayoría de los docentes (42,5%) se decantaron por resaltar la imagen de la mujer en la publicidad y catalogarla como “objeto de deseo y sexualización”. El 27,5% seleccionó la opción que hacía mención “al uso sexista de la imagen de la mujer” frente al comportamiento de los hombres. Solo el 15% mencionó la publicidad machista y otro 15% como un anuncio donde se podía observar el contraste entre la pobreza y el lujo, y la supremacía detectada por parte de la mujer, al menos en el primer anuncio. Si observamos la respuesta por países encontramos que el porcentaje mayoritario estuvo asociado con la identificación de la mujer como objeto de deseo: 50% en España, 60% en Italia, 30% en Malta y otro 30% en Italia. Por ello, cabe mencionar que la problemática con el tema del racismo y el tema de fondo de la imagen sobre las diferencias sociales solo fue detectada por el 15% del profesorado europeo.

Tabla 32. Análisis de dos imágenes publicitarias					
País	España	Malta	Reino Unido	Italia	Media (%)
Uso sexista de la imagen de la mujer / estereotipo	20 %	40 %	30 %	20 %	27,5 %
Publicidad machista	10 %	10 %	20 %	20 %	15 %
Sexualización de la mujer y objeto de deseo	50 %	30 %	30 %	60 %	42,5 %
Contraste entre pobreza y lujo. Actitud altiva mientras es observada por dos personas en condiciones de extrema pobreza	20 %	20 %	20 %	0 %	15 %

6.2.5. Análisis de recursos digitales y educativos

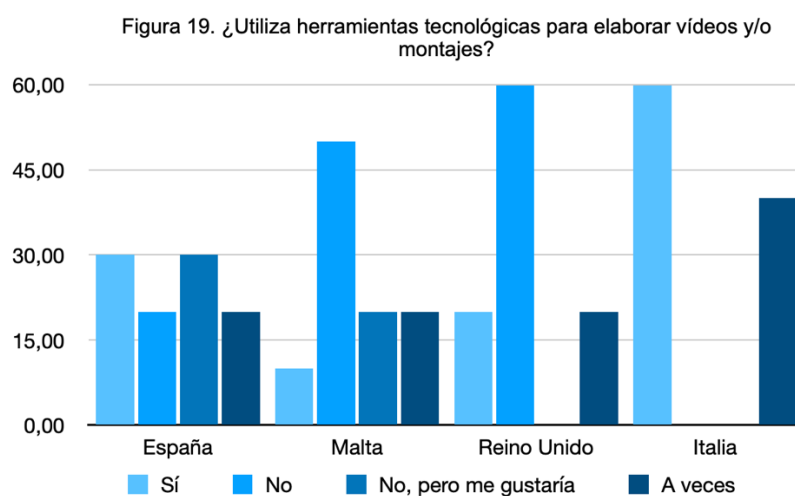
6.2.5.1. ¿Utiliza herramientas tecnológicas en su docencia?

Los resultados obtenidos en este bloque de preguntas del cuestionario de pre-evaluación muestran que el 32,5% de los docentes (N=40) utiliza herramientas digitales en su práctica docente; el 30% no utilizan ninguna herramienta para editar, elaborar vídeos y para hacer montajes de imágenes con fines didácticos en sus materias; el 25% considera que las emplea “a veces” y, por último, al 12,5% del profesorado le gustaría poder incluirlas en sus clases. En relación con los resultados más llamativos de las respuestas, se encuentra el porcentaje mayoritario del 60% de docentes en Reino Unido que no hacen uso de este tipo de recursos en sus clases; y, por el contrario, el 60% de profesores italianos que afirma utilizarlo en sus materias con asiduidad. El menor porcentaje lo encontramos en el 10% de docentes de Malta que hacen uso de estas herramientas en su docencia.

6.2.5.2. Herramientas que utilizan en sus asignaturas

En los estudios realizados por Ferrés (2011) sobre las seis dimensiones de la competencia mediática, siempre se observa que los niveles más altos se encuentran en la dimensión centrada en las cuestiones tecnológicas. En el caso de los docentes españoles señalan que las herramientas más utilizadas son las siguientes: *i movie*, *Adobe Premier* y *Draw*, *editores de videos online*; *genially* y *YouTube*, *test Quizizz* y *Minter*. Los profesores de Malta, en la pregunta abierta, señalaron que hacen uso de programas como Canva para realizar presentaciones o infografías en el aula, el *Power-Point*, *Rip*, *Photoshop*, *Illustrator*, *informative or educational presentations*, *InDesing*, *Movie maker*, *ppt*, *iséneca*, *idoceo*. Entre los recursos señalados por los docentes británicos, destacan el uso de *Lighting* para la edición de imágenes, *Sound boards*, *Cheap*, y los recursos del iPad. En el contexto educativo italiano señalaron

algunas aplicaciones como Kahoot, el uso del blog y blog, Youtube, redes sociales y Socrative en casos puntuales. De las herramientas más usadas en el aula predominan las vinculadas con el juego. En los estudios consultados, Peñalva y Aguaded (2019) señalaban que el juego y la gamificación es buen recurso para mejorar el rendimiento de los estudiantes en los sistemas de enseñanza. En los resultados de este estudio, los docentes afirmaban utilizar en las aulas los siguientes programas: *Kahoot*, *Socrative*, *Quiziz*. Estos porcentajes coinciden con los resultados de la encuesta suministrada a los docentes europeos. Por tanto, su incursión consigue crear escenarios de aprendizaje dinámico e innovadores en cualquier nivel de enseñanza (Ferrés, 2008; Pereira et al., 2012).



6.2.5.3. Herramientas fundamentales en la práctica docente

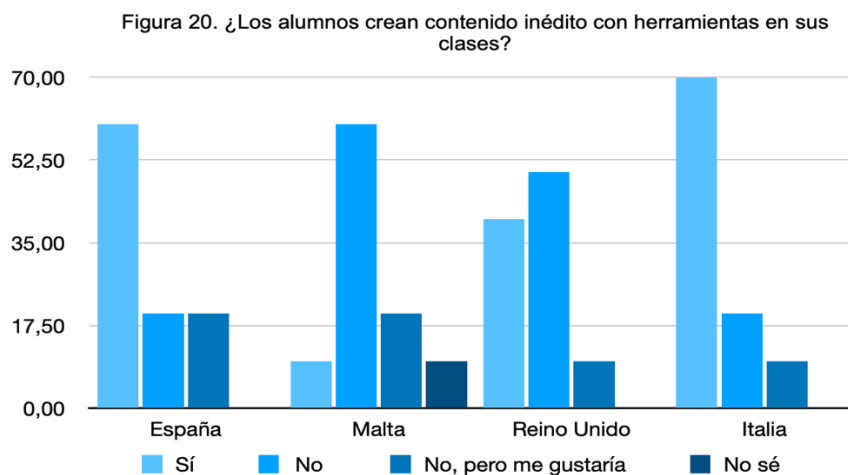
En este epígrafe, se analizan los datos correspondientes al análisis centrado en las herramientas que los docentes consideran necesarias durante su práctica en las aulas. En este sentido, los datos arrojan los siguientes resultados: el 75% de los profesores consideran que el *Power Point* es una herramienta fundamental en su enseñanza. Si analizamos este dato encontramos los siguientes porcentajes por países; 80% en España; 70% en Malta; 50% en Reino Unido y 100% en Italia. Este tipo de herramienta sirve de apoyo como soporte para las clases magistrales. El siguiente dato que llama la atención es que el 55% de la media de los docentes (N=40) son partidarios de incluir el uso de *apps* móviles durante sus clases. Destaca notablemente el empleo que los profesores españoles hacen de este tipo de herramientas en el 70% de los casos, en Malta el 50%; en Italia el 60% y el 40% en Reino Unido. Si nos detenemos en las preguntas anteriores, se observa el uso de herramientas como *Kahoot*, y otro tipo de *apps* móviles es una tendencia en el uso docente, según el estudio llevado a cabo por Suárez-Guerrero (et al., 2016), donde se constata la preferencia de los docentes por el uso de app genéricas vinculadas con el tema de la imagen y del sonido como *Aurasma* y *Tellagami*.

Otro dato interesante de los cuestionarios es que el 55% de los profesores consideran relevante el uso de programas de edición de vídeo y de audio como herramientas necesarias en sus clases. Por el contrario, las herramientas que han recibido menor porcentaje: *podcast* (20%), *blogs* (20%). Y solo un 15% de los participantes afirmaron que no utilizaban la tecnología para impartir sus clases.

Tabla 33. Herramientas necesarias en la práctica docente					
País	España	Malta	Reino Unido	Italia	Media (M)
Power Point	80 %	70 %	50 %	100 %	75 %
Redes Sociales	20 %	30 %	20 %	90 %	40 %
Programas de edición de video y audio	60 %	70 %	40 %	50 %	55 %
Web y blogs	90 %	30 %	20 %	70 %	52,5 %
Apps	70 %	50 %	40 %	60 %	55 %
Podcasts	20 %	10 %	30 %	20 %	20 %
Vlogs	20 %	20 %	20 %	20 %	20 %
No uso la tecnología en mis clases	10 %	0 %	50 %	0 %	15 %
Otras	5 %	20 %	0 %	30 %	13,75 %

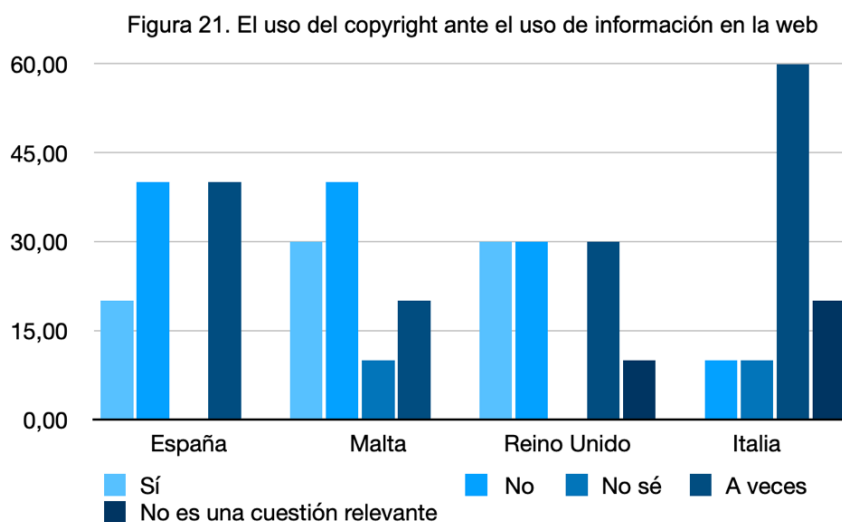
6.2.5.4. La creación de contenido por parte de los alumnos durante las clases

Los distintos estudios han demostrado que los jóvenes no son tan prosumidores como se creía (Livingstone, 2006; Linne, 2014; Marta-Lazo, et al., 2015). Sin embargo, el informe anual realizado por Qustodio (2020) nos lleva a replantearnos si su inclusión en las aulas está relacionada con la baja formación o capacitación del profesorado (Rodrigo-Cano et al., 2018). Los datos obtenidos en los resultados de la encuesta demuestran, una vez más, las destrezas técnicas que poseen los jóvenes sobre el uso tecnológico de las herramientas en el 45% (N=40) del total de los docentes encuestados. El 37,5% del total de los profesores afirmaron que sus alumnos no crean este tipo de contenido inédito durante sus asignaturas. Este resultado nos sirve para hacer la comparativa con los estudios anteriores, que afirmaban que la baja formación de los docentes en competencias mediáticas los lleva a no implementarlas. Solo el 15% de los encuestados afirman no hacer uso de este tipo de herramientas, pero se manifiestan dispuestos a su inclusión. Se muestra la misma tendencia en los resultados del estudio europeo, en el que participaron adolescentes de España, Portugal e Italia (N=281) (Pereira et al., 2018) donde se demuestra la tendencia de los jóvenes a consumir contenidos en la red frente a su producción.



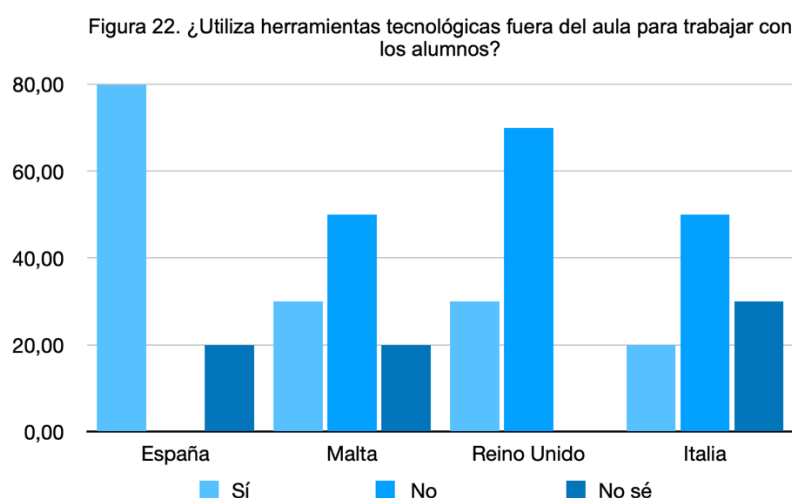
6.2.5.5. El uso del *copyright* y los derechos de autor

El uso del *copyright* y los derechos de autor fueron tratados en la formación docente para concienciar a los profesionales sobre la importancia de citar a la fuente de información. Por otro lado, resulta interesante el dato sobre el uso que los docentes realizan del *copyright*. Un 37,5% de los profesores señalan que lo usan de vez en cuando. El 30% de media de participantes afirman que no lo utilizan en su práctica diaria. Le sigue el 20% de media de docentes que consideran que es relevante y lo tienen presente cuando realizan búsquedas en la web. El porcentaje más bajo lo encontramos en el 7,5% de media de docentes que consideran que no es una cuestión relevante para su trabajo.



6.2.5.6. Herramientas tecnológicas a través de entornos virtuales

El uso de las herramientas tecnológicas en los entornos digitales ha ganado terreno en estos años como consecuencia de la pandemia del Covid-19. En el último periodo, se ha incrementado el uso del teletrabajo y, por tanto, se ha separado el consumo de plataformas como *Zoom* para establecer conexiones entre el docente y los estudiantes. En el análisis de datos, queda en evidencia la tendencia positiva de los docentes españoles (80%) ante el uso de distintos tipos de herramientas para potenciar estos sistemas de *blended-learning*. En este sentido, los resultados de las encuestas ya demostraban la preferencia de los docentes por el uso del blog, el email, PDA, las redes sociales como *Facebook* y el uso de *wikis* para establecer grupos de trabajo con los alumnos y fomentar metodologías de trabajos que vayan más allá de la presencialidad en el aula. El caso contrario lo observamos en los resultados presentados por los docentes británicos que un 70% afirma que no hacen uso de estos instrumentos con ese fin. De forma genérica, los valores más altos de las encuestas se encuentran en el 42,5% de los docentes que afirman que no utilizan este tipo de herramientas; le sigue el 40% de profesores que sí lo utilizan, y un 17,5% que afirman no saber qué responder.



6.2.6. Pre-evaluación del curso de formación del profesorado

6.2.6.1. Motivos para la realización del curso de formación (MIA)

Los resultados de los estudios llevados a cabo por Ferrés (2011) demuestran la gran importancia que tiene la implementación de los cursos de formación para los docentes para mejorar en el nivel de competencias. En cuanto a los resultados del cuestionario, las respuestas de los participantes (N=40) muestra de manera clara que entre las prioridades los docentes están: la adquisición de nuevas habilidades técnicas para su enseñanza (72,5% de media) y para mejorar los conocimientos sobre alfabetización mediática

(70%). Otra de las motivaciones genéricas de los docentes para realizar el curso ha sido el aprendizaje de recursos digitales (57,5%), la adquisición de nuevas actitudes (50%) y por puro interés personal (42,5%). En cuanto al ítem que obtuvo menor porcentaje de puntuaciones fue aquel centrado en empatizar mejor con los alumnos (25%). Resulta curioso que, en la revisión de los estudios teóricos, señala que la gran problemática de la enseñanza actual radica en que los docentes no consigan conectar con alumnos y lo consideran una gran problemática en el sistema de enseñanza de nuestros días.

Tabla 34. Motivos para la realización del curso de formación (MIA)					
País	España	Malta	Reino Unido	Italia	Media (%)
Para mejorar mis conocimientos	50 %	90 %	90 %	50 %	70 %
Para adquirir nuevas habilidades	80 %	80 %	70 %	60 %	72,5 %
Para aprender a utilizar recursos digitales	60 %	70 %	50 %	50 %	57,5 %
Para adquirir nuevas actitudes	40 %	50 %	30 %	80 %	50 %
Interés personal	30 %	60 %	70 %	10 %	42,5 %
Para empatizar mejor con mis alumnos	40 %	30 %	0 %	30 %	25 %
Otro	0 %	10 %	0 %	0 %	2,5 %

6.2.6.2. La importancia del curso en la formación docente

Merece especial atención los resultados sobre los motivos por los cuales los docentes optaron por realizar la formación. En las respuestas, se observa una tendencia o preferencia por el tema de las innovaciones en un 65% del total de los docentes que le dieron gran importancia al ítem centrado en el aprendizaje de temáticas nuevas que se ajustasen a la realidad del aula. El 40% de la muestra consideró relevante el ítem centrado en la creación de conocimientos, a través de diferentes lenguajes y a través de herramientas digitales. En cuanto a la capacidad centrada en el uso eficaz de los dispositivos móviles y sistemas informativos recibió un 37,5% de media entre todos los docentes, al igual que el ítem centrado en fomentar la capacidad crítica frente al consumo informativo. Resulta curioso el bajo porcentaje asignado a la dimensión centrada en la crítica, pero va de la mano con el bajo nivel detectado en los estudios elaborados por Ferrés (2012) y otros. Con relación a las dimensiones que menos importancia tienen para el profesorado se encuentran: para gestionar mejor la identidad digital y el grado de privacidad en las redes (10%), le sigue el ítem centrado en los derechos de propiedad intelectual (12,5%) y, por último, para distinguir que subyace en los mensajes de los medios (17,5%).

Tales respuestas nos llevan a reafirmar las teorías donde se evidencia la baja competencia de los docentes en *media literacy*.

Tabla 35. La importancia del curso en la formación docente					
País	España	Malta	Reino Unido	Italia	Media (%)
Porque trata de temáticas nuevas que se ajustan a la realidad del aula	100 %	80 %	30 %	50 %	65 %
Para crear conocimiento en diferentes lenguajes y aprender a publicarlo a través de las herramientas digitales	40 %	30 %	10 %	80 %	40 %
Para buscar y seleccionar información a través de internet	40 %	0 %	40 %	50 %	32,5 %
Para velar por la calidad y el contenido de la comunicación atendiendo a las necesidades propias y de los demás	10 %	50 %	10 %	30 %	25 %
Para distinguir los intereses y valores que subyacen en determinados mensajes	10 %	50 %	0 %	10 %	17,5 %
Para actuar de forma cívica y legal respecto a los derechos de propiedad	10 %	10 %	0 %	30 %	12,5 %
Para gestionar mejor la identidad digital y el grado de privacidad en Internet	10 %	30 %	0 %	0 %	10 %
Para utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales	50 %	20 %	40 %	40 %	37,5 %
Para comprender y utilizar con eficacia los dispositivos y sistemas informáticos en Internet	70 %	10 %	50 %	20 %	37,5 %
Para fomentar la capacidad crítica frente al consumo de información	60 %	40 %	20 %	30 %	37,5 %

6.2.6.3. Expectativas del curso

En este apartado, entre las repuestas más señaladas por los docentes se encuentra en el 80% del total (N=40) aprender cosas nuevas; mejorar la labor como docente (70% de media); en el tercer lugar se halla el deseo de los docentes por poder implementar los conocimientos en el aula (67,5%). Entre los porcentajes más bajos se encuentran aquellos docentes que no tienen ningún tipo de expectativa sobre el curso (12,5%) y los que no saben qué responder (2,5%). Entre los porcentajes mayoritarios por países destaca notablemente el nivel de respuesta de los docentes españoles e italianos (80%) sobre la posibilidad de poder ponerlos en práctica (100%); en el caso de Malta (100%) y de Reino Unido (80%), el mayor porcentaje se encuentra en el aprendizaje de cosas nuevas.

Tabla 36. Expectativas sobre el curso (MIA)

País	España	Malta	Reino Unido	Italia	Media (%)
Espero aprender cosas nuevas	90 %	100 %	80 %	50 %	80 %
Mejorar mi labor como formador	80 %	90 %	30 %	80 %	70 %
Espero poder implementar los aprendizajes en el aula	100 %	70 %	20 %	80 %	67,5 %
No tengo expectativas	0 %	0 %	20 %	30 %	12,5 %
No sé	0 %	0 %	0 %	10 %	2,5 %

6.2.6.4. Competencias mediáticas que desearía adquirir después de la formación

La revisión sobre los estudios centrados en analizar el nivel de competencia mediática ha demostrado las graves carencias que aún existen en la actualidad (Aguaded, 2011). Esta conclusión se ve reforzada en los resultados obtenidos en los cuestionarios y que presentamos en la siguiente Tabla 35. En los ítems se han seleccionado las dimensiones elaboradas por Ferrés (2011) para conocer si hay cierta correspondencia entre los intereses de los docentes y el resultado de las competencias que más desarrollan. En este caso, se observa que el 50% de los profesores considera que lo más importante es conocer las innovaciones tecnológicas. De nuevo, adquiere relevancia la dimensión centrada en la Tecnología (Ferrés, 2012). En segundo grado, se encuentra con un 32,5% el ítem vinculado con la competencia sobre los procesos de producción de los medios y la elaboración de mensajes audiovisuales; le sigue con un 32,5% conocer los distintos códigos del lenguaje audiovisual (Dimensión del Lenguaje). Merece especial atención a las dimensiones peor evaluadas por los docentes y que se corresponden con la capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales (y los estereotipos de los medios) con un 27,5% y el ítem vinculado con potenciar la actitud responsable y ética de la comunicación ante la difusión de contenido (27,5%). De nuevo, las dimensiones peor evaluadas están relacionadas directamente con el bajo grado de competencia crítica y de valores que vienen señalado diversos estudios.

Tabla 37. Las competencias mediáticas que desearían adquirir con el curso					
País	España	Malta	Reino Unido	Italia	Media (M)
Conocer los distintos códigos que utilizan en el lenguaje audiovisual	20 %	40 %	0 %	70 %	32,5 %
Conocer las innovaciones tecnológicas y el manejo de las mismas	90 %	20 %	30 %	60 %	50 %
Conocer los procesos de producción de los medios y aprender a elaborar mensajes audiovisuales	50 %	20 %	20 %	40 %	32,5 %
Capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales e identificar los estereotipos que aparecen en los mensajes mediáticos	0 %	50 %	30 %	30 %	27,5 %
Potenciar la actitud responsable y ética en la comunicación y en la difusión de contenido	20 %	50 %	40 %	0 %	27,5 %
No lo sé	0 %	0 %	10 %	0 %	2,5 %

6.2.6.5. Aplicación del curso en la práctica docente

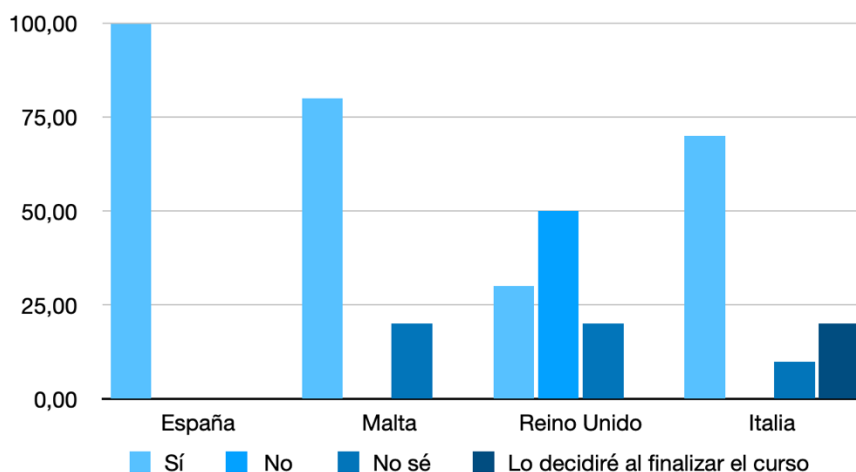
Los datos muestran valores más altos para la respuesta positiva sobre la aplicación del aprendizaje del curso en el 70% de media de los cuatro países. Entre los porcentajes mayoritarios sobre este ítem se encuentra: España (100%); Malta (80%); Italia (70%) y Reino Unido (30%). Solo el 12,5% de media los casos, y correspondiente a los docentes de Reino Unido, han considerado que no esperan poder aplicar los conocimientos aprendidos durante las formaciones. Otro dato relevante es el 20% de los docentes italianos se han decantado por esperar a que finalice el curso para decidir si aplicar o no los conocimientos de cada unidad didáctica.

6.2.6.6. Temáticas qué más les interesan a los participantes

Los docentes que participan en la formación han mostrado interés por determinadas temáticas y, sobre todo, por el uso de distintas herramientas que luego puedan aplicar en el aula. Entre las preferencias de los docentes españoles, destacan los temas centrados en la búsqueda de información fiable y verídica; las unidades centradas en la creación de materiales digitales; la identificación de las noticias falsas; el uso de recursos para aplicar la técnica del *storytelling* en el aula. Los docentes malteses, por su parte, destacan el uso de los medios sociales para poder aplicarlos en la educación y la apuesta de la práctica en el aula. Asimismo, los docentes de Malta muestran preferencia por mejorar como docentes y por el aprendizaje desde herramientas centradas en la creación de contenido como es el caso de *Symbaloo*, hasta técnicas de innovación docentes que se puedan aplicar en el aula. En el caso de los docentes británicos, muestran predilección por el uso del blog; el aprendizaje de herramientas que les capaciten para crear contenido

con sus alumnos y después puedan compartirlo, a través de distintas plataformas o redes sociales.

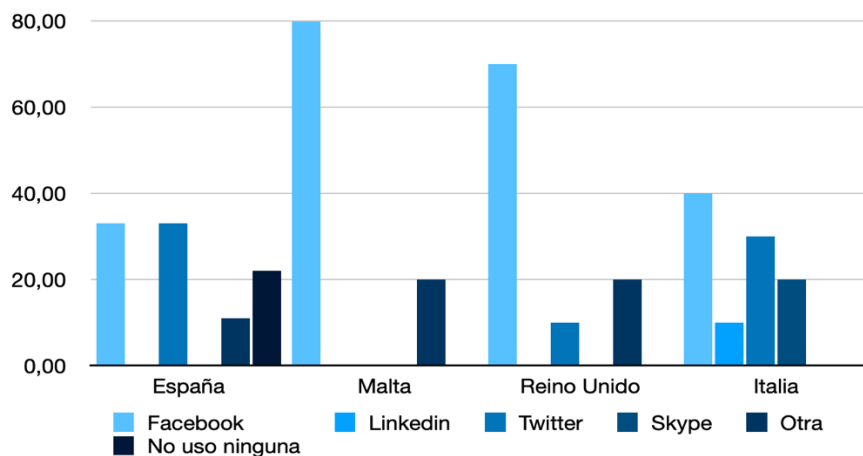
Figura 23. ¿Espera poder aplicar el aprendizaje del curso?



6.2.6.7. Temáticas qué más les interesan a los participantes

En cuanto a las redes sociales, los docentes afirmaron tener preferencia por el uso de *Facebook* (55,7% de media), seguido por *Twitter* (18,2%). *Skype* (5%) y *LinkedIn* (2,5%) aparecen en los últimos puestos. Sin embargo, hay alguna diferencia entre los países en el caso de *Facebook* que es el primero en todos los países, pero no sucede lo mismo con *Twitter* que es muy usado por los docentes españoles en el 33% de los casos y, por el contrario, los profesores de Malta prefieren utilizar otro tipo de redes sociales, entre ellas *Facebook* en el 80% de los casos. Resulta curioso el dato de *Skype*, ya que solo los docentes italianos han mostrado en el 20% de los casos cierto grado de preferencia por esta red social. En cuanto al porcentaje de docentes que no utilizan ningún tipo de redes sociales, se encuentra el 22% de docentes españoles que prefieren otras vías para consumir información.

Figura 24. La red social más empleada por los docentes



6.3. Encuestas de post-evaluación a los profesores

6.3.1. Datos demográficos de los docentes

En el caso de los docentes que han participado en el estudio del cuestionario de post-evaluación, la muestra asciende a N=75 debido a la participación de los docentes portugueses (N=35). Sobre las características sociodemográficas de los participantes son homogéneas en cuanto al grado de estudios universitarios, que se concentra en un 53,4% de media. El 38% de los profesores que tienen formación en un máster u en otros niveles formativos (8,5%). En relación con el sexo de los participantes, la media entre los docentes de los cinco países indica que el 60% es femenino y el 39,7% es masculino. Por tanto, hasta el momento no hay variación entre los resultados obtenidos en la primera tabla de datos de identificación. El único ítem que ha sido cambiado con la inclusión de la muestra portuguesa ha sido la edad de los participantes. En el primer caso, observamos que predominaban los docentes de entre 36 y 46 años en el 37,5% de los casos (teniendo en cuenta a España, Malta, Reino Unido e Italia); ahora el resultado asciende a 40,2% en el caso de las edades comprendidas entre 47 y 57 años, debido a que el 71,4% (N=35) de los docentes portugueses se encuentran en ese rango.

Tabla 38. Datos de identificación de los profesores (Post- Cuestionario)									
Países	Sexo		Edad				Nivel de formación		
	M	F	25-35	36-46	47-57	68 o más	Máster	Grado	Otro
España	20 %	80 %	20 %	30 %	50 %	0 %	10 %	90 %	0 %
Malta	40 %	60 %	30 %	60 %	0 %	10 %	60 %	40 %	0 %
Reino Unido	70 %	30 %	30 %	20 %	50 %	0 %	50 %	40 %	10 %
Italia	60 %	40 %	30 %	40 %	30 %	0 %	30 %	40 %	30 %
Portugal	8,6 %	91,4 %	0 %	14,3 %	71,4 %	0 %	40 %	57,1 %	2,9 %
Media (M)	39,7	60,2	22	32,8	40,2	2	38	53,4	8,5
Mediana (Me)	30 %	50 %	22 %	25 %	40 %	0 %	35 %	40 %	1,45 %
Desviación típica muestral	28,28	33,79	13,04	21	29,10	4,12	23,17	29,22	11,83

Los resultados obtenidos en este bloque de contenido muestran que el mayor porcentaje de los docentes (38,8%; Me=37,1) se encuentran entre los 16 y 25 años ejerciendo como educador. En segundo lugar, se sitúa el 35% de los casos de los docentes que se encuentran entre los 6 y 15 años de experiencia en este ámbito y, por último, el 25,1% acumula una experiencia de entre 26 y 45 años. En el caso de Portugal, la mayoría

porcentual (65,7%) de los docentes se sitúan entre los 26 y 45 años; en el caso de España, el 60% de los profesores llevan entre 6 y 15 años en las aulas; Malta (50%), por su parte suma un total del 50% e Italia un 60% de profesores que acumulan un total de 16 y 25 años en la enseñanza.

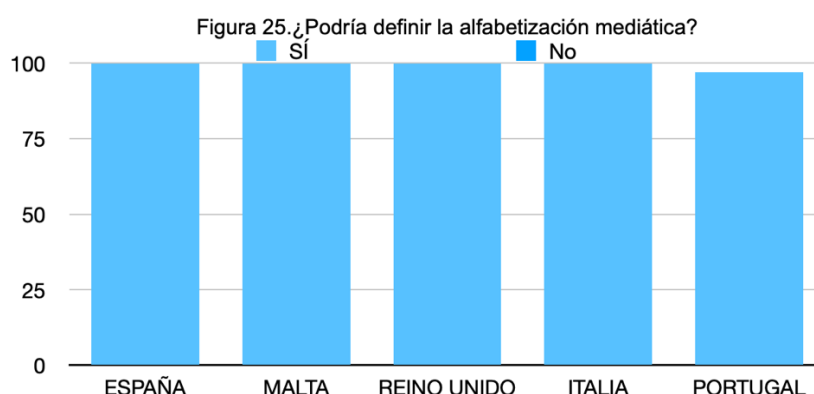
Teniendo en cuenta el área de conocimiento, los resultados han variado con respecto a la primera clasificación demográfica de la muestra en el cuestionario de pre-evaluación. En este caso, la disciplina con mayor porcentaje es el área de Letras con un 34% (Me=20; N=75); le sigue un 30,5% (Me=30) de otro tipo de disciplinas; en tercer lugar, se encuentra un 20,8% en Artes (Me=22,1). Sobre los resultados obtenidos acerca del tipo de enseñanza que se imparten en los centros educativos sigue predominando la Educación Primaria (32%; Me=30) y la Educación Secundaria (23,7%; Me=20%).

Tabla 39. Datos de la profesión (Post- Cuestionario)

Países	Años como educador				Área de conocimiento				Centro educativo			
	0-5	6-15	16-25	26-45	Ciencias	Letras	Artes	Otra	Infantil	Primaria	Secundaria	FP
España	0 %	60 %	40 %	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	0 %	50 %	40 %	10 %
Malta	10 %	30 %	50 %	10 %	30 %	20 %	0 %	50 %	0 %	30 %	20 %	10 %
Reino Unido	10 %	40 %	10 %	40 %	20 %	20 %	30 %	30 %	0 %	0 %	20 %	30 %
Italia	20 %	10 %	60 %	10 %	10 %	50 %	30 %	10 %	20 %	20 %	10 %	20 %
Portugal	0 %	0 %	34,3 %	65,7 %	2,9 %	60 %	14,3 %	22,8 %	2,9 %	60 %	28,6 %	0 %
Media (M)	8	35	38,8	25,1	14,5	34	20,8	30,5	4,5	32	23,7	14
Mediana (Me)	5 %	5 %	37,15 %	10 %	10 %	20 %	22,1 %	30 %	0	30 %	20 %	10 %
Desviación muestral	8,19	8,19	23,17	26,40	11,14	22,27	14,76	15,39	8,72	23,87	11,22	11,40

6.3.2. Definición de la alfabetización mediática

El 100% de los docentes (N=75) que participaron en la evaluación del curso y del término de “alfabetización mediática” han considerado que son capaces de definirla en la mayoría de los casos. Si comparamos este dato con los resultados obtenidos en el cuestionario de pre-evaluación observamos que un 82,5% (n=40) afirmó conocer el concepto de alfabetización mediática y poder definirlo, frente a los resultados obtenidos sobre la respuesta negativa que mencionaban su desconocimiento, en el 17,5% (N=40) de los casos.



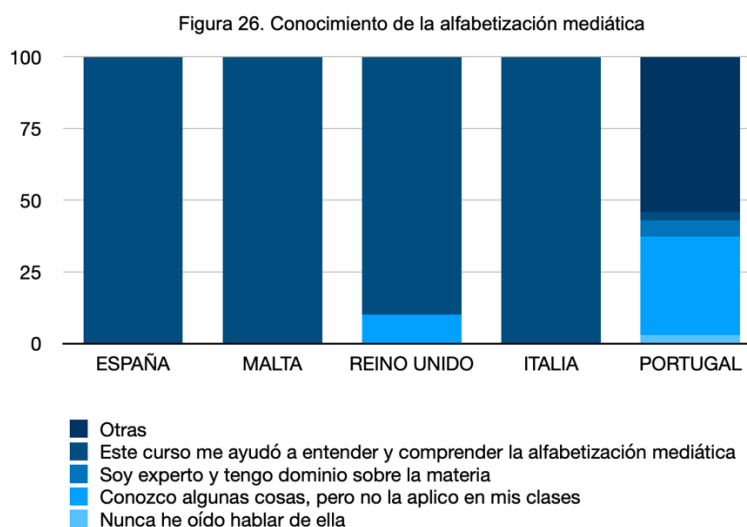
6.3.3. Resultados de las definiciones del término

Entre las distintas definiciones que han elaborado los docentes que participaron en la formación nos llama la atención la reiteración de un concepto en los cuatro casos:

Entre los resultados obtenidos de las definiciones de los docentes españoles destacan las siguientes: “Usar los medios y la tecnología de forma crítica; conocimiento de diferentes medios de comunicación y su utilización con sentido crítico; usar los medios de comunicación y las redes locales desde una perspectiva crítica, objetiva y consciente; y conocimiento sobre el uso correcto de los medios de comunicación”. En el caso de Italia, cabe destacar las siguientes aproximaciones a la alfabetización mediática: “Uso crítico de la información; desarrollar el sentido crítico ante el consumo informativo; fomentar las habilidades de combinación a través de narrativas y del consumo reflexivo de los medios; y consumir la información con criterio ético. Entre las definiciones de los docentes en Reino Unido, abundan aquellas que señalan el “consumo crítico” o “el uso crítico de los medios” como sinónimos de la alfabetización mediática. Malta, por su parte, sigue la misma tendencia que los anteriores al poner el acento en las definiciones en el consumo crítico: “la capacidad para descifrar los mensajes de los medios de forma crítica; capacidad de consumir de forma crítica la información mediática para descifrar la falsedad de los hechos, etc.”. Los resultados de Portugal nos permiten comprobar la tendencia anterior de integrar el pensamiento reflexivo en la definición de la alfabetización mediática de los docentes. Este caso, lo observamos en los siguientes ejemplos: “Capacidad de leer y utilizar los medios de comunicación de forma crítica; comprender el lenguaje de los medios de comunicación, ser crítico con la información recibida; desarrollar habilidades para el uso crítico y seguro de los diferentes medios de comunicación; analizar y producir contenidos de forma crítica.

6.3.3.1. Nivel de conocimiento de la alfabetización mediática

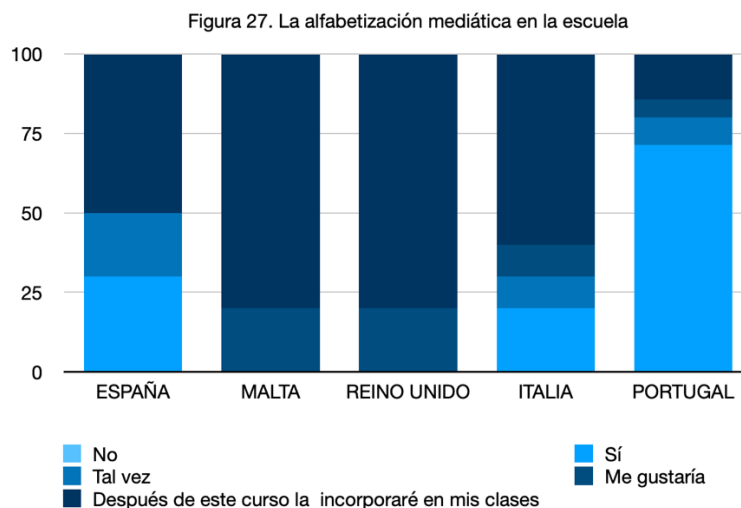
Los resultados del nivel de alfabetización mediática de los docentes después de realizar el curso fueron muy diferentes a los del cuestionario de pre-evaluación. Al principio del cuestionario de pre-evaluación, los resultados eran muy positivos sobre el conocimiento de los docentes sobre alfabetización mediática. En la post-evaluación de la alfabetización mediática, se detecta que un 100% del profesorado de Italia, Malta, España y Reino Unido (90%) consideran que este curso les ayudó a comprender y a entender mejor el concepto de alfabetización mediática. Estos datos contrastan con las respuestas dadas por los docentes portugueses cuya puntuación máxima se encuentra en el 34,3% (N=35) sobre aquellos profesores que conocen algunas cosas, pero no la aplican en sus clases. El resto del porcentaje (54,2%) se divide entre distintas opciones que los docentes han ido señalando como: un 5,7% que en algunos casos son especialistas y tienen dominio de ella. Otros han señalado que son algunas cosas y las aplican cuando lo creen necesario (2,9%); saben algunas cosas, pero no la aplican en sus clases (2,9%); no soy especialista, pero tengo dominio (2,9%); tengo dominio (2,9%); sé un poco (2,9%); conozco algunas cosas, pero es difícil aplicarla en el aula (2,9%), etc.



6.3.3.2. La inclusión de la alfabetización mediática en el entorno educativo

El 40,8% del total de los participantes (N=75) de los cursos de formación afirman que incorporarán la alfabetización mediática después de la realización del curso de formación. Entre los porcentajes más altos, se encuentra Malta con un 80% y Reino Unido (80%); le sigue Italia con un 60% de la muestra; España se encuentra en el cuarto lugar con un 50%; y en último puesto están los docentes portugueses con un 14,5% del porcentaje (N=35). Solo un 24% de los docentes afirmaron que sí incluían la alfabetización mediática en su actividad como docente y un 13,9% señalaron la opción de que les gustaría

hacerlo. Estos datos contrastan con los señalados en el cuestionario de pre-evaluación cuando se les hizo la misma pregunta a los profesores. En ese caso, el porcentaje era de un 25% de los docentes (N=40) que comentaron que no incluían la alfabetización mediática en sus entornos educativos, y cuyos porcentajes se repartían de la siguiente forma: España (30%), Malta (20%), Reino Unido (30%) e Italia (20%).



6.3.4. Post evaluación del curso de formación del profesorado

6.3.4.1. Metas y objetivos del curso

Los datos de los cuestionarios de post-evaluación realizados por los docentes de los cinco países se agruparon en distintas secciones en función de los distintos apartados del cuestionario. En cuanto a la evaluación de los objetivos y de las metas del curso por parte de los docentes, se dividieron en cuatro bloques temáticos para que pudiesen evaluar su correspondencia entre las temáticas que se impartieron y los objetivos de la formación. En este caso, el 52,5% (Me=50; N=75) de los docentes calificó la formación con el máximo grado de relevancia para su trabajo como profesores; el 46,8% la calificaron con una puntuación alta; y solo el 0,5% de los docentes (N=35) consideraron que el nivel era medio. Sobre la práctica del curso, un 49% (Me= 42,8) la calificó como práctica y con posibilidades de aplicación. Para la mayoría de los docentes (51%), el curso tiene un alto nivel de claridad y de estructuración de los objetivos de la formación, frente al 6,5% (Me=6,4) que optó por señalar un nivel medio en este epígrafe. Lo mismo sucede con el tema de la clarificación de las metas y objetivos que la mayoría de los docentes consideró que el nivel de correspondencia era calificado como alto por 57,7% (N=75) de los participantes.

Tabla 40. Evaluación de las metas y de los objetivos (Post Cuestionario)														
	Relevancia para mi trabajo como profesor			Realismo y practicidad			Claridad y estructuración de los objetivos				Clarificación de las metas y objetivos			
	MA	A	M	MA	A	M	MA	A	M	B	MA	A	M	B
España	30 %	70 %	0 %	10 %	70 %	20 %	30 %	70 %	0 %	0 %	30 %	70 %	0 %	0 %
Malta	50 %	50 %	0 %	40 %	50 %	10 %	30 %	70 %	0 %	0 %	30 %	70 %	0 %	0 %
Reino Unido	70 %	30 %	0 %	50 %	40 %	10 %	50 %	30 %	10 %	10 %	30 %	50 %	10 %	10 %
Italia	50 %	50 %	0 %	40 %	40 %	20 %	40 %	40 %	20 %	0 %	30 %	50 %	20 %	0 %
Portugal	62,8 %	34,3 %	2,8 %	45,7 %	45,7 %	8,6 %	48,6 %	45,7 %	2,8 %	2,8 %	45,7 %	48,6 %	5,7 %	0 %
Mediana (Me)	50 %	50 %	1,4 %	40 %	42,85 %	10 %	40 %	45,7 %	6,4 %	6,4 %	30 %	50 %	10 %	10 %
Media (M)	52,5	46,8	0,5	37	49	13,7	39,7	51	6,5	2,5	33	57,7	7,4	2
Desviación típica muestral	25,4	15,6	2	15,7	22,9	5,7	9,70	18,1	8,8	5,1	7	11,2	7,4	0

Nota. (MA= Muy alta; A= alta; M=media y B= baja).

6.3.4.2. Información recibida en el curso

El análisis de la información que recibieron los docentes a través de las distintas unidades didácticas de los cursos de formación impartidos en España, Malta, Reino Unido, Italia y Portugal mostró que tanto los contenidos que habían recibido (49,7%; Me=40), como los métodos llevados cabo en las sesiones formativas en el aula (52 %; Me=60); así como las teorías (50%) y las herramientas (56,2%; Me=60) han sido abundantes durante el transcurso de la formación presencial y *online*. En cambio, sobre los contenidos prácticos y la realización de talleres lo califican como suficiente en el 44% (Me=40) de los casos, aunque es uno de los temas recurrentes en las preguntas abiertas que analizaremos más adelante.

Tabla 41. Información que ha recibido (Post Cuestionario)																
	Acerca de los contenidos			Acerca de los métodos de trabajo			Acerca de las teorías			Acerca de la práctica			Acerca de las herramientas			
	A	S	I	A	S	I	A	S	I	A	S	I	A	S	I	N
España	80 %	20 %	0 %	50 %	50 %	0 %	50 %	50 %	0 %	40 %	60 %	0 %	70 %	30 %	0 %	0 %
Malta	40 %	60 %	0 %	70 %	30 %	0 %	60 %	40 %	0 %	50 %	50 %	0 %	60 %	40 %	0 %	0 %
Reino Unido	20 %	60 %	20 %	10 %	60 %	30 %	20 %	50 %	30 %	10 %	30 %	60 %	40 %	50 %	0 %	10 %
Italia	40 %	60 %	0 %	70 %	20 %	10 %	60 %	40 %	0 %	50 %	40 %	10 %	40 %	50 %	10 %	0 %
Portugal	68,6 %	31,4 %	0 %	60 %	34,3 %	5,7 %	62,8 %	31,4 %	5,7 %	54,3 %	40 %	5,7 %	71,4 %	22,8 %	5,7 %	0 %
Media (M)	49,7	46,3	4	52 %	38,8	15,2	50,5	42,2	17,8	40,8	44	25,23	56,2	38,5	7,8	2
Mediana (Me)	40	60 %	0	60 %	34,3 %	10 %	60 %	40 %	17,8 %	50	40	10	60	40	7,8	0
Desviación típica muestral	24	19	8,9	24	16	12,9	17,7	7,8	17	18	11,4	30	15,4	12	3	4,5

Nota. (A=Abundante; S=Suficiente; I=Insuficiente; N=nula)

6.3.4.3. Calidad del contenido del curso

Los resultados sobre la valoración que los participantes (N=75) han hecho sobre la calidad de los contenidos del curso que habían recibido fue muy alta. Por ejemplo, los docentes consideraron en un 47,7% que la calidad del curso era “muy alta”; el 37% calificó como calidad “alta”; le sigue el 14,5% la seleccionó con una valoración media y solo en el 0,5% la calificaron como “claridad baja”. La posibilidad de aplicar de forma práctica el curso en las aulas fue valorada muy positivamente por los docentes de los cinco países con un 44,5% (Me=42,8) como “alta” y con un 35,7% (Me=40) como “muy alta”, solo el 19% la calificó como posibilidad “media” de aplicación en sus materias. Y lo mismo sucede sobre la valoración de la calidad de la estructuración de los temas que han recibido: el 37% (Me=40) de los docentes la califican como “alta”; el 36% como “muy alta”; el 20,2% (Me=11,2) como “media” y el 6,5% (Me= 2,8) como “baja”. De los resultados nos llama la atención que solo los docentes portugueses calificaron alguno de los ítems con la etiqueta de “baja” calidad del contenido del curso.

6.3.4.4. Información recibida durante el curso

Los datos que se desprenden del cuestionario ponen de manifiesto que la información que han recibido sobre *storytelling* ha sido baja (50% del total). En el caso de España (60%), Reino Unido (80%) e Italia (60%) consideran que no se ha profundizado lo suficiente sobre esta temática. Sobre el ítem relacionado con el pensamiento crítico sucede algo similar. El total de los docentes (35%) han indicado que han recibido poca formación sobre el tema. Resulta llamativa la puntuación que le ha otorgado Reino Unido a este ítem de un 90% e Italia con un 40%. Sobre el resto de ítem, han sido evaluados por el mayor número de docentes (N=40) como suficientes en cuanto a la relación entre la información recibida y su dominio tras el curso. A continuación, se muestra la lista de los ítems evaluados como “suficientes”, que son: tecnologías digitales (45%); alfabetización mediática (55%); contrastar información (50%); identificar noticias (62,5%) y copyright (50%). En este epígrafe, no figuran los datos de los docentes portugueses porque no respondieron a esta cuestión en el cuestionario.

Tabla 42. Relación de los contenidos y su dominio tras el curso

	ESPAÑA			MALTA		REINO UNIDO			ITALIA			MEDIA (M)		
	B	S	P	B	S	B	S	P	B	S	P	B	S	P
<i>Storytelling Digital</i>	20 %	20 %	60 %	50 %	50 %	0 %	20 %	80 %	0 %	40 %	60 %	17,5	32,5	50
Pensamiento crítico	40 %	50 %	10 %	70 %	30 %	10 %	0 %	90 %	0 %	60 %	40 %	30	8,7	35
Tecnologías Digitales	30 %	50 %	20 %	80 %	20 %	10 %	40 %	50 %	20 %	70 %	10 %	35	45	20
Alfabetización mediática	0 %	70 %	30 %	90 %	10 %	10 %	80 %	10 %	30 %	60 %	10 %	32,5	55	12,5
Contrastar información	40 %	50 %	10 %	70 %	30 %	10 %	70 %	20 %	30 %	50 %	20 %	37,5	50	12,5
Identificar noticias	20 %	70 %	10 %	80 %	20 %	10 %	90 %	10 %	20 %	70 %	10 %	32,5	62,5	7,5
Copyright	30 %	50 %	10 %	70 %	30 %	10 %	80 %	10 %	10 %	40 %	50 %	30	50	17,5

Nota. (B=Bastante, S=Suficiente, P=Poca, N=Nada)

6.3.4.5. Formadores del curso *Media In Action*

En la revisión de los estudios sobre el nivel de competencia mediática de los profesores, queda en evidencia la necesidad de que los docentes reciban formación para incrementar el nivel de competencias en alfabetización mediática (Ferrés, 2012). El papel que desempeñan los docentes en la formación de otros docentes o incluso en la formación de los alumnos es fundamental, según explica Ferrés, para potenciar las habilidades y las competencias en el consumo crítico de la información y de los recursos. Los resultados de las encuestas reflejaron que la muestra de docentes de los cuatro países (España, Malta, Reino Unido e Italia) evaluaron con puntuaciones muy buenas los ítems del curso vinculados con los formadores. En este caso, los ítems mejor valorados estuvieron relacionados con el dominio del contenido por parte de los formadores y, en este caso, recibió un 60% (en el caso de España fue evaluada con un 90% como “muy alta”); la claridad en la instrucción para la realización de las tareas en los talleres prácticos (57,5%); la claridad expositiva de los docentes recibió una puntuación de 42,5% (A=alta). La capacidad para fomentar el trabajo en grupo recibió el 85% como buenas valoraciones (A=47,5; MA=37,5) y lo mismo le sucedió al dominio de las herramientas y de los programas que sumó un total de 90% de valoraciones positivas (MA=40; A=50). El ítem mejor evaluado por los participantes fue el apartado relacionado con la capacidad de los formadores para fomentar el pensamiento crítico que obtuvo un 95% de valoraciones positivas (MA=47,5%; A=47,5%). Por el contrario, el ítem que recibió menor puntuación fue la capacidad de motivación por parte de los docentes que sumó un total de un 80% (MA=42,5%; A=37,5%). Los resultados reflejaron una valoración muy positiva y con porcentajes muy elevados de los profesores que estuvieron al frente de los cursos de *Media In Action*.

Tabla 43. Evaluación de los formadores del curso Media In Action

	ESPAÑA			MALTA			REINO UNIDO			ITALIA			MEDIA (M)		
	MA	A	M	MA	A	M	MA	A	M	MA	A	M	MA	A	M
Claridad expositiva	90 %	10 %	0 %	40 %	60 %	0 %	0 %	60 %	40 %	30 %	40 %	30 %	40 %	42,5 %	17,5 %
Claridad en la instrucción para realizar las tareas	80 %	20 %	0 %	30 %	70 %	0 %	0 %	60 %	30 %	10 %	80 %	10 %	30 %	57,5 %	10 %
Capacidad de motivación	90 %	10 %	0 %	50 %	50 %	0 %	10 %	60 %	30 %	20 %	30 %	50 %	42,5 %	37,5 %	20 %
Dominio del contenido	100 %	0 %	0 %	40 %	50 %	10 %	80 %	20 %	0 %	20 %	50 %	30 %	60 %	30 %	10 %
Facilidad para mantener relaciones interpersonales	90 %	10 %	0 %	60 %	40 %	0 %	10 %	70 %	20 %	10 %	50 %	40 %	42,5 %	42,5 %	15 %
Capacidad para fomentar el trabajo en grupo	80 %	10 %	10 %	40 %	50 %	10 %	10 %	70 %	20 %	20 %	60 %	20 %	37,5 %	47,5 %	15 %
Capacidad para debatir	80 %	20 %	0 %	50 %	50 %	0 %	10 %	70 %	20 %	30 %	40 %	30 %	42,5 %	45 %	12,5 %
Fomento del pensamiento crítico	50 %	50 %	0 %	30 %	70 %	0 %	80 %	20 %	0 %	30 %	50 %	20 %	47,5 %	47,5 %	5 %
Dominio de herramientas y programas	80 %	20 %	0 %	30 %	70 %	0 %	20 %	60 %	20 %	30 %	50 %	20 %	40 %	50 %	10 %

Nota. (MA=muy alta; A=alta; M=media; B=baja).

6.3.4.6. Valoraciones de las sesiones presenciales

Para analizar el desarrollo de los cursos en los cinco países, se les pidió a los participantes que evaluaran las siguientes afirmaciones con los siguientes ítems en las clases formativas que recibieron. En este caso, el 97,5% (Me=50; N=75) de los docentes (TA=45,1; DA=52,2) consideran que los participantes de las sesiones se han implicado en los talleres con interés; el 97,6% (N=75) de la muestra (TA=53,6; DA=44) de participantes explican que han podido intervenir siempre que lo han deseado durante las sesiones presenciales. Respecto al ambiente de cooperación, la mayoría (98,2%) lo califica como buen escenario de aprendizaje y de diálogo intercambio de conocimientos. Conviene destacar también como dato positivo que el 92,8% de los profesores determinaron que las actividades realizadas en el curso eran productivas e innovadoras (83,8%).

Tabla 44. Valoración de las sesiones presenciales

	Los participantes se han implicado con interés			Los participantes han podido intervenir cuando lo deseaban			Buen ambiente de cooperación			Las actividades del curso eran productivas			Se han llevado a cabo actividades innovadoras		
	TA	DA	I	TA	DA	I	TA	DA	I	TA	DA	I	TA	DA	I
España	80	20	0	80	20	0	90	10	0	60	30	10	80	20	0
Malta	50	50	0	70	30	0	40	60	0	40	60	0	30	70	0
Reino Unido	0	100	0	0	90	10	20	70	10	0	80	20	30	60	10
Italia	30	70	0	30	70	0	40	60	0	20	80	0	30	70	0
Portugal	65,7	31,4	2,8	88,5	11,4	0	94,3	5,7	0	74,2	20	5,7	6,5	22,8	11,4
Media (M)	45,1	54,2	0,56	53,6	44	2	56,8	41,4	2	38,8	54	7,1	35,3	48,5	4,2
Mediana (Me)	50	50	0	70	30	0	40	60	0	40	60	5,7	30	60	0
Desviación típica muestral	31,4	31,8	1	37	34	4,4	33,2	30,6	4,4	29,8	27,9	8,3	26,9	25	5,8

Nota. (TA=Totalmente de acuerdo; DA= De acuerdo; I= inseguro)

6.3.4.7. Materiales didácticos y técnicos

En los resultados de las encuestas sobre los materiales que han recibido los docentes durante la formación, se aprecia que las valoraciones han sido muy positivas. El porcentaje mayor de este ítem es de 57,5% de las respuestas de los docentes que los han categorizado como “buenos”; le sigue el 42,5% del total (N=40) que consideran que han sido muy buenos. Con respecto a la valoración de los participantes sobre *la claridad conceptual y la facilidad de comprensión de los materiales*, ambas dimensiones suman un total de 92,5% (MB=32,5; B=60), lo cual implica que recibieron buena acogida durante el curso. Teniendo en cuenta la claridad conceptual y a la facilidad de comprensión de los materiales, la mayoría de los profesores los han evaluado como “muy buenos” en el 32,5% y como “buenos” el 60% de los participantes. En el caso del grado de aplicación práctica de lo aprendido, un 82,5% (MB=35; B=47,5) de docentes consideran que tendrán una buena aplicación; frente al 2,5% de docentes que señalan que el grado de aplicación en las aulas será malo.

Tabla 45. Evaluación de los materiales recibidos por los docentes

	Relevancia con respecto a los contenidos del curso		Claridad conceptual y facilidad de comprensión			Grado de aplicación práctica			
	MB	B	MB	B	N	MB	B	N	M
España	80 %	20 %	50 %	50 %	0 %	50 %	50 %	0 %	0
Malta	70 %	30 %	70 %	30 %	0 %	30 %	70 %	0 %	0
Reino Unido	0 %	100 %	0 %	80 %	20 %	0 %	50 %	40 %	10 %
Italia	20 %	80 %	10 %	80 %	10 %	60 %	20 %	20 %	0 %
Media (Me)	42,5	57,5	32,5	60	7,5	35	47,5	15	2,5

Nota. (MB=muy bueno; B=bueno; N=normal; M=malo)

6.3.4.8. Materiales realizados en el curso

Respecto a los resultados del análisis sobre el ítem centrado en la evaluación de los materiales que los participantes han realizado durante el curso se obtienen los siguientes resultados. El 80% (N=40) de los docentes consideró que el nivel de dificultad de los materiales era “normal”; frente al 10% de los docentes que lo valoró como difícil. Le sigue el 7,5% que lo catalogó con un nivel “fácil”; el 2,5% seleccionó la opción de “muy fácil” y solo el 10% indicó que era “difícil”. Cabe señalar que, sobre el segundo ítem de este apartado, el grado de aplicación práctica de los materiales fue considerado en un 55% del total como normal; en el 30% como de aplicación difícil y solo 15% lo señaló como fácil.

Tabla 46. Evaluación de los materiales realizados durante el curso								
	Nivel de dificultad				Grado de aplicación práctica			
	MF	F	N	D	MF	F	N	D
España	10 %	10 %	60 %	20 %	0 %	60 %	40 %	0 %
Malta	0 %	10 %	80 %	10 %	0 %	0 %	80 %	20 %
Reino Unido	0 %	0 %	90 %	10 %	0 %	0 %	60 %	40 %
Italia	0 %	10 %	90 %	0 %	0 %	0 %	40 %	60 %
Media (M)	2,5	7,5	80	10	0	15	55	30

Nota. (Muy fácil=MF; Fácil=F; Normal=N; D=Difícil)

6.3.4.9. Escala de adjetivos para la evaluación del curso

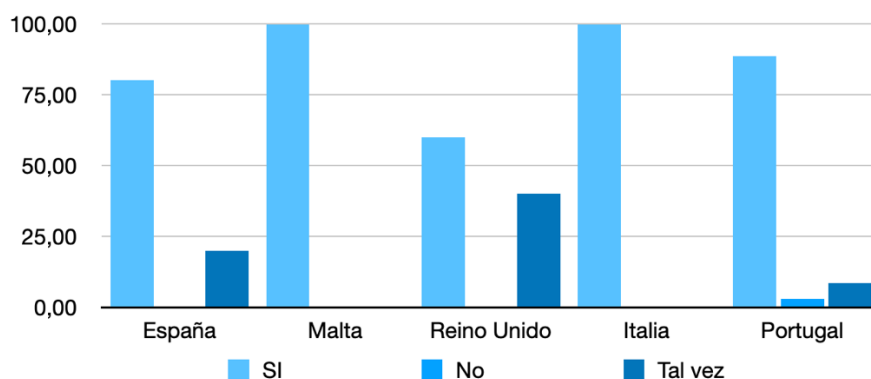
En este apartado del cuestionario, los docentes evaluaron del 1 al 10 la correspondencia entre los 12 adjetivos y el curso de formación que habían recibido. En la escala de valores, los niveles más bajos de las calificaciones se los llevaron los adjetivos que relacionaban el curso con un contenido malo (M=1,4), confuso (M=1,6) y aburrido (M=1,1). Por el contrario, los adjetivos mejores evaluados fueron los siguientes: innovador (M=9,5); estimulante (M=9,4) y muy importante (M=9). Sobre el nivel de dificultad del curso, la mayoría de los docentes lo evaluaron con una nota media de 6,4 (N=40), frente al nivel de satisfacción y a la utilidad del curso que fue evaluada con un 8,9 de media en la escala; el 8,7 de media fue la evaluación sobre la práctica del curso. Entre la comparativa de los resultados de los docentes de cada uno de los países, se observa la relación entre los calificados con máxima puntuación a la vinculación del curso con la innovación; frente a la coincidencia en el dato contrario reflejado en el porcentaje en su correlación con el aburrimiento y la confusión.

Tabla 47. Escala de evaluación de los adjetivos sobre el curso (1 al 10)

	ESPAÑA (Me)	MALTA (Me)	REINO UNIDO (Me)	ITALIA (Me)	Media (M)
Útil	8	10	9	8,5	8,9
Malo	1,5	1	1,5	1,5	1,4
Fácil	7,5	8	5	5	6,4
Divertido	8	9	8	8	8,2
Fragmentado	4,5	9	6,5	6	7,4
Satisfactorio	8,5	9,5	9	8,5	8,9
Confuso	3	1,5	1	1	1,6
Muy importante	8	9,5	9,5	9	9
Práctico	8	8,5	9,5	9	8,7
Aburrido	1,5	1	1	1	1,1
Estimulante	9	10	9,5	9	9,4
Innovador	9	10	10	9	9,5

6.3.4.10. Expectativas de los docentes

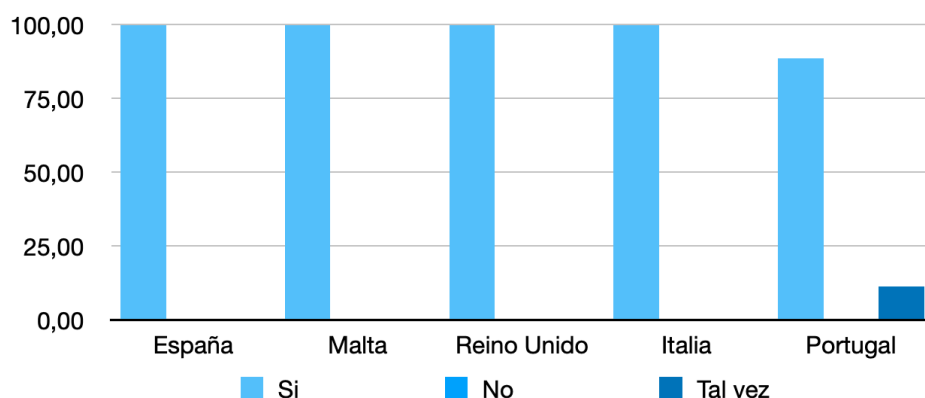
El 85,7% de media (N=75) de los participantes del curso que participaron en la evaluación del programa de formación consideran que el curso y los talleres han cumplido sus expectativas iniciales. Los mayores porcentajes de calificación los han asignado Malta e Italia (100%); le sigue España con un 80%, Portugal con un 88% y Reino Unido con un 60%. Cabe señalar que el alto grado de calificación asignado por los docentes es un indicativo de la importancia que tienen este tipo de iniciativas para la comunidad docente en los cinco países europeos.

Figura 28. Expectativas de la formación

6.3.4.11. Aprendizaje al finalizar el curso

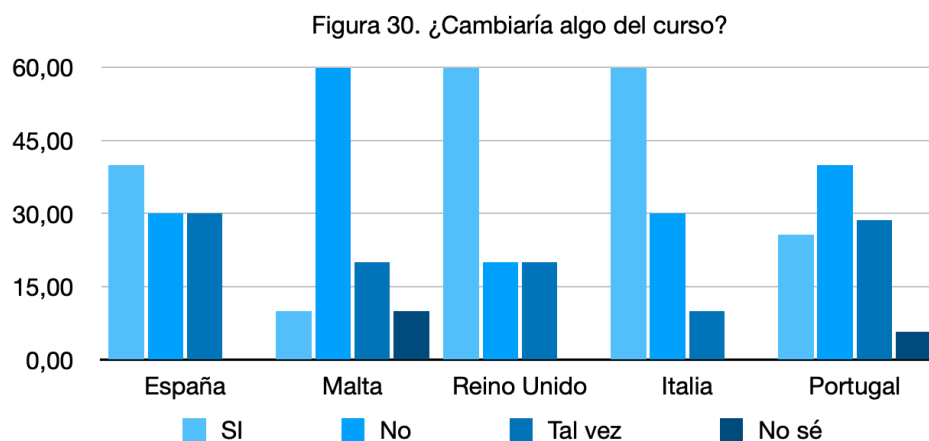
El 97,7% (N=75) de los profesores de los cinco países considera que ha aprendido contenidos relevantes al finalizar la formación del curso *MediaInAction*. Los resultados confirman, para futuras investigaciones, que las formaciones docentes han sido muy positivas para todos los participantes y, por ello, como sostiene Aguaded (2012) deberían apostar por promover más programas formativos en las escuelas para resolver los dos grandes problemas detectados en los estudios de Pinto (2012): el bajo nivel de competencia mediática de los docentes y los escasos programas formativos que dan cobertura a esta realidad de las aulas. La función del docente es fundamental para la formación de los jóvenes, como sostienen los estudios de Ferrés (2018) y Pérez-Rodríguez et al. (2012).

Figura 29. ¿Ha aprendido contenido relevantes?



6.3.4.12. Sugerencias de mejora del curso

Respecto a los datos porcentuales obtenidos de las respuestas de los docentes (N=75), el porcentaje mayoritario de docentes (39,1%) sí cambiaría algo del curso; le sigue el 36% de participantes que consideran que no cambiarían nada del programa de formación; y solo el 19,4% (16% “tal vez” y 3,14% “no sé”) del total de los participantes manifiestan duda ante los posibles cambios del curso. En el siguiente apartado, se analizarán las respuestas de los docentes ante las sugerencias de mejora y las posibilidades de incluir o no algún tipo de cambio para mejorar esta formación, en concreto, y a nivel general, que sirva de guía para las futuras formaciones en este ámbito de estudio.



6.3.4.13. Opinión de los participantes sobre el curso: preguntas abiertas

En el apartado sobre la opinión de los participantes acerca del curso, destacan las siguientes valoraciones que hemos clasificado en tres apartados: lo que más les ha gustado, lo que menos y las sugerencias de mejora. Respecto al profesorado español han señalado que entre lo que más les gusta del curso se encuentra: conocer diversas metodologías de enseñanza y aplicaciones en sus materias; la motivación de las profesoras que impartían el curso; la oportunidad de conocer muchas herramientas educativas y didácticas. Los docentes malteses, por su parte, han mostrado más preferencia por la variedad de temas y de actividades prácticas; la buena estructuración de los contenidos; las herramientas utilizadas en cada tema y la implementación de talleres prácticos. Respecto a Reino Unido, los docentes han señalado la innovación de los temas y la buena iniciativa de implementar este tipo de formaciones para capacitar a los docentes y a los alumnos. Entre los datos obtenidos del profesorado italiano destaca el uso de herramientas y los programas informáticos; la ejecución de talleres y la buena interacción con el profesorado que impartió las sesiones. En el caso portugués, los profesores han destacado, como positivo, el intercambio de experiencia entre los docentes y la disponibilidad de los formadores para resolver dudas. También han recalcado el uso de distintas herramientas, la elaboración de actividades prácticas y el intercambio de experiencias con todos los participantes que han realizado la formación.

Sobre el apartado relacionado con lo que menos les ha gustado del curso, los docentes han señalado las siguientes consideraciones:

- Los profesores españoles han considerado que la mala conexión del centro donde se impartió la formación dificultó el buen uso de las herramientas. Por otra parte, también han señalado que la formación tuvo demasiados contundidos y fue difícil de asimilar en un tiempo tan limitado.
- Los profesores de Malta señalan que el curso fue demasiado corto.

- Los profesores británicos que la formación fue muy corta e insuficiente. Consideran que los contenidos no están estructurados.
- Los profesores italianos han señalado que las teorías del curso han sido demasiadas y ha faltado profundizar en un diseño metodológico para aplicarlo en el aula como sistema de enseñanza-aprendizaje.
- Los profesores portugueses consideran que han tenido poco tiempo para explorar el uso de herramientas y para profundizar en las distintas partes del programa formativo. Además, han señalado que se ha empleado poco tiempo para explicar y aplicar las herramientas. Al igual que en España, los docentes han indicado que el funcionamiento del wifi ha sido irregular y ello les dificultó la aplicación de las herramientas durante las formaciones.

Entre las sugerencias de mejora del curso se encuentran las siguientes consideraciones:

- Los profesores españoles proponen que el curso tenga mayor duración y las sesiones tengan mayor distanciamiento entre ellas para interioridad los conocimientos. Al igual que el resto de los docentes, éstos consideran que la formación ofrece demasiados contenidos teóricos. Y, en este caso, proponen incrementar el uso de herramientas.
- Los profesores de Malta plantean la necesidad de alargar las formaciones para poder profundizar en los contenidos. Además, plantean la posibilidad de realizar un seguimiento de la formación para evaluar su correcta aplicación en las aulas. Los profesores malteses coinciden con el resto en la demanda de realizar más actividades prácticas y menos teóricas en la formación.
- Los profesores británicos señalan que la formación es demasiado corta y de difícil aplicación en las aulas. Por ello, plantean la necesidad de elaborar planes formativos más largos y cuya duración sea superior.
- Los profesores italianos consideran que lo más importante es la aplicación de la formación en el aula, por ello, señalan que sería recomendable emplear más tiempo a la ejecución de talleres prácticos donde se realicen actividades centradas en el uso de herramientas.
- A los profesores portugueses le hubiese gustado que el curso fuera más práctico, menos teórico, y que se dedicara más tiempo al contenido centrado en el *storytelling*. También consideran que las herramientas utilizadas en la formación han sido buenas e innovadoras, pero les hubiese gustado aprender más tipos.

6.4. Análisis de los cursos del programa formativo

6.4.1. Análisis del curso de formación en España

El curso de formación del profesorado en España tuvo una duración de 21 horas y se impartió del 4 al 25 de octubre del 2018 en el Centro del Profesorado de Huelva. Participaron 14 docentes de Primaria y Secundaria, 3 directores, 2 coordinadores y 9 tutores. Para el diseño del entorno virtual del curso, los docentes españoles crearon una nueva web alternativa a la del proyecto *MediaInAction* para exponer los contenidos, las unidades didácticas y las prácticas que habían realizado con los maestros durante la formación. En este caso, el entorno virtual se divide en siete categorías donde están estructurados los contenidos del curso: Home, Proyecto, Curso MIA, Recursos, Equipo internacional y Contacta.

En todo caso, los módulos del programa formativo se ajustan a las temáticas fundamentales del proyecto; están bien estructurados y clasificados en cinco bloques que son: Educación para los medios de comunicación; Tecnologías digitales y Educación en medios; *Storytelling*; Técnicas periodísticas y *storytelling digital*, y Herramientas para contar historias. El curso se impartió de forma presencial y basado en una metodología teórico-práctica donde los profesores podían practicar con los contenidos y con los recursos aprendidos.

Además, los contenidos se adecuan a los objetivos del curso, ofrecen elementos complementarios, multitud de herramientas y recursos *online*. Las actividades estuvieron enfocadas en potenciar el aprendizaje del docente y mejorar sus habilidades prácticas y críticas ante el consumo informativo de los medios. Los cursos formativos estuvieron centrados en dotar a los docentes de herramientas tecnológicas para que pudieran aplicarlos en las aulas con sus alumnos. Por ello, se llevaron a cabo talleres prácticos a través del uso de distintas herramientas sobre la narrativa digital, entre otras. Con respecto a la evaluación, en el caso español se realizó un cuestionario donde los docentes manifestaban su nivel de satisfacción.

Los recursos didácticos y técnicos utilizados por los formadores, durante las sesiones presenciales, se basaban en distintas aplicaciones móviles y en el uso de programas *online* que les enseñaban las peculiaridades del uso del juego en el aula (*gamificación*) para motivar a los estudiantes; el uso del *blended learning* como sistema de enseñanza donde se mezcla la presencialidad del aula y el uso de recursos digitales. De todos los bloques temáticos que se impartieron en la formación, tuvieron especial relevancia el dedicado a las narrativas digitales para potenciar la creatividad de los docentes. Para ello, se les enseñó distintas herramientas para que pudieran implementarlas en el aula como, por ejemplo, las destinadas a la construcción de historias. La realidad virtual fue otro de los temas que se trató en los talleres realizados con docentes. La idea principal era explorar las distintas formas a través del uso del *smartphone* y de las *tablets* con el único fin de que los estudiantes adquirieran conocimientos de forma lúdica.

Tabla 48. Recursos del curso Media In Action en España	
Bloque temático	Recursos
Gamificación	<i>Yousician, Duolingo, Lyrics Training, Class Dojo, Joulebug, Minecraft Education, Quizizz, Socrative, Smile and Learn.</i>
<i>Blended Learning</i>	Showme, EDpuzzle, Blogger, Educanon, Teachem, Wordpress.
Narrativas Digitales	My ebook, Storybird, Glogster, Calameo, Piktochart, Story Corps, Pixton, SlideStory, Powtoon, Apester, Toontastic, Genially, Canva, CreaAppcuentos, Com-Phone, Booktype, My Storybook.
Realidad Virtual	Google Cardboard, Within, In Mind 2, Unimersiv, Google Arts & Culture.

6.4.2. Análisis del curso de formación docente en Malta

El curso de formación docente impartido en Malta se dividió en dos sesiones. La primera clase *online* se impartió entre el 26 de noviembre y el 31 de diciembre, con una duración total de 25 horas, en Malta (Valletta). Participaron 23 personas, la mayoría eran docentes de Primaria y de Secundaria. También había 3 tutores, 2 educadores de apoyo, 3 formadores, 4 activista de ONGs y 1 estudiante. Es por ello que en la segunda sesión se llevaron a cabo talleres de trabajo con una duración de 12 horas y en los que participaron: 7 personas, 1 tutor y 1 formador.

En el caso del programa de formación, Malta optó por la aplicación de la enseñanza semi-presencial a través de la plataforma *Knowledge Innovation Centre*. El curso tuvo una duración de seis horas de aprendizaje, aunque los materiales permanecen colgados y disponibles en la web. De ahí que el entorno virtual ofrece una arquitectura amigable y de fácil navegación.

Este curso está enfocado en hacer uso de la modalidad virtual para potenciar el trabajo autónomo y no grupal. Por tanto, se puede deducir, como principio general, que no se fomenta la interacción entre los distintos participantes porque no hay espacios colaborativos de diálogo. Con respecto a los módulos del programa, cabría mencionar que se ajustan a los objetivos diseñados por los Investigadores Principales (IP) del proyecto europeo *Media In Action (MIA)*. En este caso, se observa que los contenidos de los materiales buscan enseñar la alfabetización mediática y el uso de distintas herramientas.

Martin Debattista es el académico que impartió la formación en Malta. Se trata de un profesional cualificado y es experto en Digital Media. Por otro lado, el tema del acceso a los módulos es ilimitado y se divide en siete unidades didácticas: Teorías y principios de los medios; el auge de los medios digitales y la convergencia; alfabetización di-

gital y mediática; problemas en los medios de comunicación y en el periodismo; la producción de medios y la sala de redacción; noticias falsas, prejuicios e influencia y, por último, la pedagogía y la metodología de la alfabetización mediática. En los contenidos teóricos, se adjuntan los enlaces a vídeos donde se recogen las explicaciones didácticas de cada una de las unidades. La metodología de enseñanza del curso impartido en Malta es *e-learning*, y los bloques temáticos son muy similares a los enseñados en el curso de formación del profesorado en España y Portugal.

En este caso concreto, los contenidos del curso siguen la misma línea que las propuestas base del proyecto europeo centrado en una metodología teórico-práctica que, en este caso, se divide en tres partes: Ver, leer y hacer. En la primera, se propone la visualización de un vídeo teórico y explicativo; en la segunda parte, se recomienda la lectura de varios documentos de interés y, en la última, se lleva a cabo una propuesta de dos tipos de actividades vinculadas con los temas de cada unidad. Por tanto, en el caso de Malta, se realizan aportaciones de materiales complementarios y sus respectivos enlaces. Por otra parte, las actividades se llevaron a cabo a través de talleres de tres horas donde se fomentó el trabajo individual y grupal de los docentes. Por otra parte, no consta que se realizó un seguimiento del proceso de aprendizaje final de los docentes; ni tampoco se llevó a cabo una evaluación de las actividades que realizaron durante formación. El sistema de enseñanza de Malta era similar a la de un *MOOC*, por ello, al docente se le ofrecía una insignia como premio por terminar las lecciones a través de la plataforma *online*. Los recursos didácticos, teóricos y audiovisuales están colgados en la plataforma para que cualquier docente pueda hacer uso de ellos.

Tabla 49. Vídeos del curso MIA en Malta

Docente	Unidad didáctica	Enlace	Duración
Martin Debattista, digital media academic and research	Introduction to Media. Theories and Principles	https://cutt.ly/hnfenbc	29:16
	Digital and Media Literacy	https://cutt.ly/KnfeRB8	35:46
	A Webinar on the Digitalisation of Society	https://cutt.ly/xnfeUAW	46:12
	The Media News Production Process	https://cutt.ly/qnfePxt	27:55
	The Pedagogy and Methodology of Media Literacy Teaching	https://cutt.ly/tnfeDB8	26:48

6.4.3. Análisis del curso de formación docente en Italia

La realización de los cursos formativos en Italia (Perugia) tuvieron lugar entre el 7 y el 8 de septiembre del año 2018 y se apostó por la modalidad presencial a través de talleres de *Medios en Acción* llevados a cabo por la Cooperativa Social Nouva Dimensione, con la colaboración de la Fondazione Ptrizio Paoletti. Los 15 profesores que participaron pertenecían a la Escuela Primaria y Secundaria. El principal objetivo era desarrollar el sentido crítico ante las noticias publicadas por los medios y las redes sociales. Las sesiones formativas fueron impartidas por dos formadores: Francesca Ferrini (trabaja en ViduKids y en Fondazione L' Albero della Vita (Italia) y Corinna Bartoletti (Consorzio ABN) y ahora es coordinadora y colabora con *relata italiane de europees GIDE* (www.gide.net). En el curso también hubo cinco formadores de apoyo y un tutor para solucionar las dudas.

Con respecto al entorno virtual, no se llevó a cabo la creación de una página web alternativa, como en el caso de España y de Malta. Se optó por la estrategia británica de utilizar la web propia del proyecto Media In Action (MIA) para ofrecer el contenido a los docentes. Los módulos del programa formativo se ajustan a las exigencias del proyecto, ya que presentan una primera parte teórica y otra práctica a través de vídeos, audios y textos. La estructura del curso es similar a la de Reino Unido sobre las distintas unidades formativas que se clasifican en: Narración Digital (*Storytelling*) y cuentacuentos, análisis de las noticias (interpretaciones de las noticias); blog y periodismo técnico, vídeo y su creación; manejo de distintas herramientas como *podcasts*. Como recurso fundamental de enseñanza se utilizó la plataforma MIA para enseñar y guiar a los docentes a aprovechar los contenidos, las herramientas y toda la información que aparecía en la *web*. Sobre el tema de las actividades, se llevaron a cabo talleres para docentes y educadores donde se impartieron contenidos centrados en la alfabetización digital y en las técnicas de enseñanza innovadoras y periodísticas.

El taller tuvo una duración de 12 horas de trabajo y se impartió durante dos días. En la primera sesión formativa, se trataron los siguientes temas: la escuela en la era digital; la alfabetización informática y sus usos; los abusos de Internet en la infancia y la narración digital. También se llevó a cabo la enseñanza teórica de contenidos más periodísticos; de *storytelling digital*; de plataformas didácticas; del uso de blog; del funcionamiento del periodismo y las experiencias en este sector, etc. En el segundo día de taller, la sesión fue más práctica y 15 docentes crearon un *stop motion* y analizaron el fenómeno de las *fake news* y la creación de un *blog*.

A través del trabajo grupal, los docentes pudieron compartir sus dudas, sus conocimientos con el resto de los participantes. Durante este curso, se puso en marcha un sistema de evaluación basado en la medición del grado de satisfacción de los docentes. Los resultados en Italia demostraron que la experiencia fue muy positiva, se cumplieron las expectativas y la mayoría de los participantes tenían pensado aplicar los conocimientos aprendidos en sus materias. Además, resulta interesante que, en este caso, los docentes aplicaron el conocimiento aprendido en el centro L' Arboreto de Italia, a través de

actividades relacionadas con el *storytelling* y la narración de cuentos. También pusieron en marcha los conocimientos aprendidos sobre las *fakes news* y lograron captar la atención de los alumnos con facilidad. En el caso de Italia, lo más significativo fue que los profesores encargados de dar la formación se reunieron con los participantes tres meses después para compartir sus experiencias en el aula y los problemas que habían encontrado. En la mayoría de los casos, los profesores manifestaron que encontraron dificultades en la aplicación de las herramientas aprendidas durante el curso en su práctica diaria debido a dos elementos claves: la falta de tiempo y los múltiples problemas diarios.

Tabla 50. Curso MIA en Italia				
Formador	Participantes	Horas formación	Talleres	Unidad didáctica
Francesca Ferrini y Corinna Bartoletti	15	12h	2	La escuela en la era digital
				Alfabetización y abusos de internet en la infancia
				<i>Storytelling</i> y periodismo
				<i>Fake news</i>
				Plataformas didácticas y <i>blog</i>

6.4.4. Análisis del curso de formación docente en Reino Unido

El curso de Reino Unido se llevó a cabo en Wales, donde participaron 10 docentes. La mayoría eran profesores de Educación Secundaria. Durante la formación, contaban con 1 tutor y 5 formadores extras. El curso se impartió entre el 8 y 15 de noviembre. En total fueron 8 horas de aprendizaje en modalidad a distancia a través de *Skype*. En este caso, el estudio fue autodirigido y, después, se implementaron seis horas de talleres presenciales en *Pontupridd*, *Club* y *Bont*.

El programa de formación de los docentes de Reino Unido se llevó a cabo a través de la modalidad *e-learning* y lo puso en marcha la empresa de investigación educativa Pontydysgu SL (Gales y en España). El principal objetivo del curso era ofrecer teoría (8h) y práctica (6h) para ayudar a los docentes en la creación de contenido digital y al uso de *podcast*, *blogs* y redes sociales en las aulas. La formación fue impartida por Angela Rees, investigadora y formadora de Pontydysgu S L, especializada en TIC. La primera parte de la formación se realizaba *online* y constaba de 8 horas de teoría basadas en potenciar la evaluación crítica de los docentes ante los medios. Los materiales y los recursos todavía permanecen disponibles en la web del proyecto europeo MIA.

El entorno virtual fue el diseñado para el proyecto europeo y, en este caso, no se creó otro alternativo como hicieron España o Malta. Por ello, los materiales y los recursos los facilitaron a través de la web principal del proyecto. En este caso, sobre la web del

proyecto se puede mencionar que es sencilla, de fácil navegación, pero no presenta una estructura clara para el consumo de materiales y el uso de recursos. Si bien es cierto que se fomenta el diálogo a través de las redes sociales como *Twitter*. También se llevaron a cabo talleres de formación docente presenciales en Gales. La formación estuvo dividida en dos secciones: una centrada en la teoría de la alfabetización y, la otra, en la creación práctica de contenido digital. Además, se realizó un seguimiento de los participantes y quedó constancia de su grado de satisfacción.

Con respecto a la metodología, se llevó a cabo una propuesta basada en tres partes, muy similar al impartido en Malta, que ofrece: teoría, práctica y el uso de recursos digitales. Por otro lado, los módulos del programa se dividen en seis partes que son: una introducción sobre alfabetización mediática, el tema del *storytelling*, el uso de *Wordpress* y del *blog*; el audio y *podcasting*; vídeo; y el último, *gif* and memes. Todos los materiales están disponibles en la web para que los docentes puedan replicar el modelo de enseñanza de MIA. En el apartado web destinado a la elaboración de los materiales, se ofrecen actividades prácticas y videotutoriales como guía para los docentes. Además, en el curso se ofrecen propuestas de actividades como, por ejemplo, la realización de un taller destinado a potenciar el análisis crítico de las informaciones con la lectura de artículos y el análisis de las distintas partes de una noticia. Sin embargo, en este caso, no se ofrece una evaluación de los docentes que han terminado el curso. Los recursos disponibles están relacionados con las unidades didácticas como, por ejemplo, la creación de recursos de *storytelling* a través del programa *Khan Academy*, o el uso de *podcast* a través de *Spreaker*; o la elaboración de un *gifs* y de memes a través de *Imgflip*.

Tabla 51. Curso MIA en Reino Unido

Docente	Unidad didáctica	Recursos
Angela Rees, profesora de Educación secundaria, formadora y especialista en TIC y en <i>Media Literacy</i>	<i>Storytelling</i>	Khan Academy
	<i>Blogging</i>	Wordpress
	<i>Podcasting</i> y vídeo	Spreaker
	<i>Gifs</i> and Memes	ImgFlip

6.4.5. Análisis del curso de formación docente en Portugal

En contexto luso, se llevó a cabo la formación de los docentes durante los días 8 y 17 de noviembre, con una duración de 50 horas en modalidad presencial. Se impartió de forma simultánea en Coimbra, donde participaron 16 profesores, y en Porto estuvieron 21 docentes y fue puesto en marcha por la Universidad Lusófona do Porto (Portugal). Los formadores del curso fueron investigadores y docentes en la Universidad Lusófona do Porto y especialistas en alfabetización mediática: María José Brites y Fernando Catarino. La estrategia de los cursos se enfoca en contenidos teóricos y prácticos; y estaban destinados a docentes de Educación Infantil, Secundaria, Educación Espacial y Profesores

de Bibliotecas. En este caso, la formación tenía un doble objetivo: por un lado, convertir a los propios profesores como formadores de sus compañeros en sus centros de trabajo y, por otro lado, fomentar una mejor aplicación de los conocimientos para mejorar sus asignaturas y ayudar a los estudiantes con el desarrollo de las competencias mediáticas. El objetivo es formar a ciudadanos que sean capaces de poner en práctica el pensamiento crítico. En el caso de Portugal, no se creó un sitio web alternativo al del proyecto *Media In Action*, sino que se dispuso de éste y de los distintos tipos de herramientas y de contenidos porque la formación estaba enfocada en los talleres presenciales.

La realización de los talleres se llevó a cabo a través de una metodología dinámica sobre la educación en medios y las distintas herramientas tecnológicas que potencian el consumo crítico e informativo. La formación en Portugal tuvo una duración de 50 horas y estuvo dividida en 25 horas teóricas y 25 horas prácticas. Los contenidos del programa se estructuraron en cuatro módulos centrados en las siguientes temáticas: La educación en medios; tecnologías digitales; narración digital en la escuela y la gestión integrada de proyectos. Las actividades que se han llevado a cabo en la formación presencial han tratado de poner en práctica los conocimientos de las unidades didácticas. Por ello, a los docentes se les enseñaron distintos recursos técnicos vinculados con el uso de *Powtoon* para crear animaciones; la elaboración del cómic y de infografías; el uso de programas de edición como Filmora; el uso de *Socrative* y de *Kahoot* para implementar prácticas de gamificación en el aula. También se realizaron otro tipo de actividades como la elaboración de *podcast* por parte de los docentes que impartían clases en la Escola Secundária Filipa de Vilhena o al Agrupamento de Escolas de Vallis Longus Valengo. Todos los recursos se encuentran disponibles en la web del proyecto *Media In Action*. Otra propuesta interesante sobre las actividades fue el diseño de un plan de estudios para sus asignaturas centrado en el contenido que habían aprendido en la formación. La propuesta metodológica se basaba en los siguientes puntos claves: 3 horas de trabajo autónomo sobre las unidades didácticas impartidas en el curso; 10 horas de trabajo con los estudiantes sobre las unidades didácticas y 3 horas para diseñar un plan de mejora sobre el uso de los medios y las herramientas digitales en clase.

Dentro del marco del curso, cabe destacar que a los docentes se les propuso, como novedad, un sistema pedagógico para que pudieran implementarlo en su contexto escolar, mientras se impartía el curso de MIA. Los formadores estuvieron acompañando y monitorizando su implementación a través del correo electrónico y de reuniones presenciales. En este caso, este sistema de enseñanza se basa en un método expositivo, interrogativo y activo basado en las siguientes técnicas de enseñanza: la exposición de temas, el análisis de las unidades didácticas, el estudio de casos, el uso de recursos para elaborar *podcast*, juegos de rol, dinámicas de grupo y ejercicios prácticos. Al finalizar la formación, se llevó a cabo una reunión con todos los docentes para reflexionar sobre los puntos de mejora de sus trabajos y mostrar evidencias de su aplicación. Los profesores comentaron sus prácticas y las respuestas fueron muy positivas sobre el aprendizaje de

sus alumnos. También llevaron a cabo la grabación de vídeos donde se daba cuenta de estas experiencias.

Tabla 52. Curso Media In Action en Portugal

Docente	Unidad didáctica	Temas y recursos
María José Brites, Fernando Catarino; Ana de Jorge,	Educación en medios	Historia y contexto; la alfabetización mediática: interpretar, evaluar y comprender; competencia mediática y digital.
	Tecnologías digitales	Conceptos de narración digital; ecosistema de nuevos medios; herramientas para contar historias con técnicas periodísticas; copyright y derechos legales; técnicas periodísticas para contar historias (<i>Filmora, Powtoon</i>)
	Narración Digital en la escuela (Storytelling)	Uso de dispositivos móviles; <i>el podcast; creación de blog; storytelling digital (Socrative, Kahoot).</i>
	Gestión integrada de proyectos	Cómo pensar en la práctica de proyectos; el uso de los medios de comunicación y la educación para la ciudadanía.

DISCUSIÓN

Discusión

- A nuestro estudio, le preceden algunas investigaciones y proyectos donde queda en evidencia la escasez de experiencias destinadas a la formación de los docentes en alfabetización mediática (Fedorov et al., 2015). Destaca el estudio internacional de 18 países a través de entrevistas en profundidad y de encuestas a 300 profesionales sobre la formación del docente en alfabetización mediática. En este análisis el 39,1% de los docentes emplea la alfabetización mediática de forma considerable, el 29,7% lo hace algunas veces y el 23,4% muy poco. En este mismo análisis, se recordó la importancia del uso de textos de los medios para potenciar los siguientes objetivos centrados en esta materia: 87,5% se muestran más inclinados por el desarrollo del pensamiento crítico/analítico; 75% para el desarrollo de habilidades políticas e ideológicas y el 64,1% en desarrollo de habilidades para percibir, comprender, y analizar el lenguaje de los textos mediáticos (Fedorov et al., 2015). Otro tipo de estudios han demostrado la inexistencia de este tipo de programas y plantean la necesidad de invertir en los procesos formativos de los docentes (Ramírez-García et al., 2016). De hecho, la promoción de programas de alfabetización mediática que permita suplir las carencias en la formación docente, a través de proyectos nacionales y europeos (Ferrés, 2018; Pérez-Rodríguez et al., 2012; Tejedor-Calvo et al., 2015).
- De la revisión de la literatura encontramos que el término “alfabetización mediática” nace arraigado a un contexto cambiante, ambiguo, confuso, concreto y aplicable a un momento determinado de la sociedad (Livingstone, 2003; Buckingham, 2004; Ferrés y Masanet, 2015). Los diversos autores que han intentado definirlo coinciden al afirmar que no es un concepto estático, sino que, está ligado a distintas competencias que el ciudadano necesita para enfrentarse al consumo informativo (Potter, 2010; Hobbs, 1994; Jenkins, 2006; Pérez-Tornero, et al., 2009; Ferrés, 2011; Aguaded, 2013). Por tanto, este hecho explica que el término continúe evolucionado para adaptarse a las nuevas habilidades demandas por el usuario (Ferrés 2012; Aguaded et al., 2021).

- De los estudios consultados en las bases de datos internacionales, el concepto de “alfabetización mediática” hunde sus raíces en las áreas de Comunicación (Anderson, 1980; Brooks, 1988; Hobbs, 1994) y Educación (Karl, 1974; Greenlaw, 1976; Morrow, 1980; VanSickle, 1981), es por ello, que desde finales de los 80, los periodistas y los educadores comenzaron a trabajar de forma colaborativa con el fin de crear conciencia entre los más pequeños (Mastermann, 1996; Hobbs; 1998; Oliveira-Soares, 2008; Lozano Etivalis et al., 2015; Ferrés, y Aguaded, 2012).
- En las consultas bibliográficas, se detecta una gran carencia en la inclusión de la alfabetización mediática en los planes docentes de todos los niveles educativos. Destaca, especialmente, el caso de las universidades españolas, donde se pudo corroborar la escasa presencia de la alfabetización mediática en las guías docentes de las asignaturas: En el 97% de los temas analizados no existe presencia de términos vinculados con la alfabetización mediática (Marta-Lazo et al., 2015); solo el 17% de las guías docentes analizadas hacen mención a la actitud crítica (Ferrés y Masanet, 2015); solo 15 asignaturas estaban relacionadas con la educación mediática, teniendo en cuenta los planes de estudio de todas las facultades de Comunicación españolas (Ferrés y Piscitelli, 2012); el 56% de los docentes integran poco la alfabetización mediática en sus clases (Fedorov et al., 2015); de 252 grados en España, solo 53 centros imparten asignaturas vinculadas con esta tarea (Ferrés, 2011). Estos resultados nos aproximan a las afirmaciones de Ferrés (et al., 2013) sobre que aún le queda un largo camino para conseguir una mayor presencia en los planes de estudios.
- A nivel internacional, también se observa grandes carencias en la dimensión crítica, ética y tecnológica de los docentes (Ferrés, 2014; Buckingham, 2003; Marta-Lazo et al., 2012), de hecho, más del 65% de los profesores tienen un nivel de competencia medio-bajo (González et al., 2019; Romero-Rodríguez et al., 2019); en el caso de las familias sucede algo similar: son conscientes de sus limitaciones y no comprenden los usos pedagógicos de la tecnología (González-Fernández et al., 2018). Este hecho se debe a la inexistencia de programas formativos destinados a ellos. La inexistencia de estas propuestas educativas supone un gran problema, según los resultados consultados, porque si las familias no poseen un adecuado nivel de alfabetización mediática no podrán ayudar a desgranar los mensajes de los medios a sus hijos, ni instruirles para que sepan protegerse de los riesgos de internet. Lo mismo pasa con los docentes y los alumnos (Pereira et al., 1997; Marta-Lazo, 2005 y 2008). Por ello queda pendiente una intervención educativa para potenciar las competencias mediáticas en las familias y en los docentes (Tejedor-Calvo y Pulido-Rodríguez, 2012). En el caos de los jóvenes se observa una gran ausencia de criterio ante el consumo informativo

y que sus acciones en las redes están monitorizadas por las emociones y por aumentar la socialización con sus seguidores (Livingstone, 2006; Linne, 2014).

- En el caso de los proyectos europeos, abundan las propuestas que han tratado de abarcar el concepto de la alfabetización mediática, pero nunca terminan en la praxis del aula. Se quedan en experiencias o pruebas piloto que perviven en informes científicos o en publicaciones academias con el único fin de medir competencias que no se enseñan (Ferrés 2013). En la mayoría de los casos, se observa una gran ausencia en la medición de competencias y/o en el seguimiento de la formación de los docentes y no se pueden llevar a cabo estudios comparativos que refrendan los resultados antes y después (López y Aguaded, 2015).
- Entre las diferentes propuestas sobre la incursión de la alfabetización mediática en el terreno educativo y profesional es común la apuesta por el pensamiento crítico (Dewey, 1998; Livingstone, 2003; Hobbs, 2011) para combatir los efectos manipuladores de los medios (Ramonet, 2001; García-Matilla, 2003; Botero, 2012; Aparici 2010; Gadea, 2011;); distinguir las noticias falsas (Potter, 2010; Aparici, 2010) y reforzar los derechos cívicos, impulsar los valores democráticos y mejorar la comunicación (Dalton, 2017; NAMLE, 2017; Pérez Tornero, 2012).
- En el análisis de los proyectos, se detecta que abundan las iniciativas que señalan los beneficios de la alfabetización mediática y que tratan de medir el nivel de competencias, pero escasean las propuestas formativas que perduren después de la finalización de los proyectos (Buckingham, 2003; Ferrés, 2014; González et al., 2019; Marta-Lazo et al., 2012; Romero-Rodríguez et al., 2019).

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Limitaciones

- Este estudio se realizó en un periodo de tiempo concreto y con una determinada muestra, por ello, es preciso destacar que los hallazgos sobre la alfabetización mediática y el nivel de formación de los docentes irá evolucionando y se espera que mejorando con el paso de los años.
- La escasez de propuestas prácticas sobre la implementación de la alfabetización mediática en la formación de los docentes fue una de las limitaciones del estudio y del diseño del corpus teórico y especulativo. También ha sido complejo aglutinar, estructurar y clasificar los distintos estudios sobre alfabetización mediática, debido a la gran diversidad de términos que se utilizan para hacer referencia a ella, tanto en los proyectos como en los artículos académicos.
- Otra de las limitaciones ha sido la obtención de todas las respuestas al cuestionario de los docentes participantes de los cinco países europeos y lo mismo sucedió con las entrevistas en profundidad. En el caso de las respuestas a los cuestionarios, no respondieron el total de docentes que recibieron la formación. En el caso de Portugal, los docentes no respondieron al cuestionario de pre-evaluación y, por tanto, nos vimos obligados a suprimirlo del análisis estadístico. Con respecto a las entrevistas en profundidad, la investigadora de Malta se negó a darnos la entrevista alegando a su desconocimiento sobre la estructura final del curso de su país.

CONCLUSIONES

Conclusiones

Los resultados de investigación se presentan divididos en dos bloques. En primer lugar, se enumeran las conclusiones generales de la revisión de la literatura científica. En un segundo bloque, se exponen las conclusiones específicas obtenidas del estudio mixto para ahondar en el objeto de estudio y que se llevaron a cabo a través de las entrevistas en profundidad, de las encuestas y del análisis de los cursos impartidos en los cinco países europeos.

Conclusiones generales

1. La revisión de la literatura científica en las bases de datos de Web of Science y Scopus permite concluir que el concepto de alfabetización mediática hunde sus raíces en las áreas de Comunicación y Educación y está en constante evolución debido a un hecho lógico y consecuente: su objeto de estudio, los medios de comunicación y su buen uso, presenta variaciones en tanto que se trata de una realidad cultural en constante construcción, al albur de los cambios sociales y tecnológicos de los últimos cuarenta años. Cuando el término surge en 1980, solo existían la prensa, la radio, la televisión y el cine; sin embargo, desde finales de los 90 hasta el presente, ha habido una vertiginosa evolución no solo en la producción, la distribución y el consumo de contenidos, sino en la aparición de impensables canales y plataformas de difusión, como internet y las redes sociales, y lo que ello ha implicado en todos los órdenes de la vida. Esto ha tenido también un impacto y reflejo en los estudios científicos del fenómeno, que hoy centran su atención ya no solo en las cuestiones epistemológicas, sino en la urgencia de generar estrategias para combatir la avalancha de desinformación mundial, especialmente en los ámbitos de la agenda política, medioambiental y sanitaria.
2. Como consecuencia de la preocupación por la creciente desinformación ha traído como resultado que las problemáticas analizadas en la producción científica hoy tienen un correlato en la esfera de la práctica profesional, lo cual se demuestra en el surgimiento de iniciativas de verificación de datos llevadas a cabo por medios de comunicación, plataformas cívicas, entidades supranacionales como la UE y la ONU. Esta realidad se continúa forjando en la actualidad a través de la puesta en marcha de plataformas de verificación de datos como *Newtral Education*, que actúa como herramientas de alfabetización mediática y ofrecen formación a los alumnos y profesores. Este hecho también se evidencia en la labor colaborativa entre profesores, profesionales de la comunicación y académicos, a través de la puesta en marcha de

proyectos europeos de alfabetización mediática como: *Lasten Uutiseten*, *YLE News Class*, *Faktana Kiitos*, etc. Con esta investigación, estamos asistiendo a la construcción teórica de un sistema de trabajo entre la academia, los medios de comunicación y las escuelas, que se está replicando a nivel nacional e internacional.

3. En la revisión bibliográfica del concepto, se detecta una gran carencia en la inclusión de la alfabetización mediática en los planes docentes y en las guías de todos los niveles educativos, sobre todo, en los grados de Educación y Comunicación (Marta-Lazo, et al., 2015; Ferrés & Piscitelli, 2012; Fedorov et al., 2015). Como consecuencia, también se observa que los docentes, las familias y los estudiantes tienen una competencia mediática muy baja, en lo que se refiere a la crítica y a la ética. En el caso de las familias, se concluye que no son capaces de desgranar los mensajes de los medios y, por tanto, no pueden instruir a sus hijos para que sepan protegerse de los riesgos de Internet. En cuanto a los docentes sucede lo mismo. Y, por parte de los jóvenes, se ha registrado una alarmante ausencia de criterio ante el consumo de medios; y también resulta llamativo que sus acciones en las redes están monitorizadas por las emociones. Es decir, son capaces de exhibir cualquier cuestión íntima de sus vidas a cambio de sentirse aceptados por el entorno virtual. De esta forma, queda pendiente una intervención educativa capaz de formar a las familias, a los docentes y al alumnado en este tipo de competencias.
4. En el análisis de proyectos europeos sobre *media literacy* se han encontrado más de 50 propuestas europeas que han abordado la alfabetización mediática como temática central, pero escasean las iniciativas didácticas que llegan a las aulas. Estos proyectos se quedan en experiencias prácticas que solo perviven en las publicaciones académicas. Entre los resultados, es destacable el aumento de los proyectos de alfabetización mediática que intentan medir las competencias críticas y éticas que no se enseñan (Buckingham, 2003; Marta-Lazo et al., 2012), por tanto, los resultados nunca serán alentadores. En los pocos proyectos vigentes sobre formación en alfabetización mediática en Europa, resulta llamativo que no se realice un control del conocimiento de los docentes o de los alumnos que participan en las sesiones, por tanto, es difícil evaluar y cuantificar su nivel de satisfacción, su nivel de competencias y abordar otras cuestiones importantes como la autocrítica o autoevaluación. Esto demuestra una realidad que ya había señalado Ferrés (2020) y que define como esperanzadora si atendemos a la cantidad de estudios que hay sobre el área y deprimente, si ponemos la mirada en la escasez de planes de estudio que abordan este tema. Destaca la propuesta formativa del máster de la Universidad de Huelva (España), bajo el título “Máster Interuniversitario en Comunicación y Educación Audiovisual”, donde se abordan contenidos centrados en *media literacy*.

Conclusiones específicas

1. Las encuestas han permitido llegar a la conclusión de que aún existe cierta confusión sobre la definición del concepto “alfabetización mediática”. Este hecho se refrenda en el siguiente ejemplo: un 82,5% (n=40) de los profesores afirma conocer el término y poder definirlo, pero cuando se les pregunta por las actividades relacionadas con la alfabetización mediática en el aula, la mayoría de los docentes continúan vinculando su uso con la tecnología, dejando de lado las cuestiones más críticas: programas de edición de vídeos y fotografías (22,5%); *blog* como diario de aprendizaje (20%); 13,75% en el uso de recursos digitales como *Eduteka*, *Symbaloo*, *Youtube*. Frente a 17,5% que se decantaban por la elaboración de comentarios críticos y el análisis de contenido. Una posible interpretación de estos datos será consecuencia de la confusión que genera el término. Esto demuestra una realidad que ya había sido señalada por autores como Hobbs (1994); Livingstone (2003); Buckingham (2003); y Jenkins (2006).
2. Internet y los medios tradicionales siguen siendo los preferidos por los docentes para informarse de noticias de actualidad (57,5%), de entretenimiento (55%), consultar recursos educativos (50%) y consumir información científica (5%). Este hecho también se comprueba en el informe publicado por el Estudio General de Medios, donde se verifica que el medio tradicional más consumido sigue siendo la televisión (85%) y, le prosigue Internet (81%). Resulta curioso el dato de que un 40% de los profesores busca información en distintos portales web para contrastar los hechos en el caso de España, de Malta, Reino Unido e Italia; frente al 60% de docentes que no comprueban las noticias. Este último dato nos lleva a reafirmar las palabras de Potter (2010) sobre que la mayoría de los ciudadanos no utilizamos herramientas de curación de contenidos y tampoco comprobamos la información de la web.
3. Los docentes no siempre contrastan la información publicada en los medios de comunicación. Los resultados de la encuesta dan cuenta de que el 65% acuden a los medios de referencia para realizar las comprobaciones. Este dato contrasta con los resultados obtenidos en otra pregunta del cuestionario, cuando se les pidió que evaluaran una imagen de un hecho noticioso falso: el 67,5% optaron por juzgar la imagen sin tener conocimientos previos sobre los sucesos, frente al 12,5% que prefirió quedarse con la opción de la duda. En este apartado,

se observa una escasa labor de verificación por parte del docente y que, en la mayoría de los casos no acertaron al seleccionar la respuesta. La escasa competencia crítica del profesorado europeo se evidencia en el análisis de dos imágenes publicitarias donde se cosifica y sexualiza a la mujer, por un lado, y donde hay una connotación racista que no fue detectada por el 85% de los profesores participantes europeos. Estos datos resultan llamativos porque se constata una disonancia entre unas respuestas y los resultados de estos ejercicios prácticos, lo cual no lleva a reafirmar la necesidad de formar a los docentes en competencia mediática.

4. El uso de herramientas tecnológicas para la elaboración de materiales audiovisuales no es habitual entre los docentes que participaron en la formación. Entre las herramientas que más utilizan durante su práctica destaca el *Power Point* (75%) y un 55% de *apps* móviles y destacan las relacionadas con el uso del juego como *Kahoot*, *Socrative* y *Aurasma*. También se ha señalado que los docentes no muestran interés por el *copyright* y los derechos de autor cuando buscaban información en un 30% de las respuestas. También se presenta una tendencia positiva, en el caso de los docentes españoles (80%) ante el uso de distintos tipos de herramientas para potenciar estos sistemas de *blended-learning* con los alumnos, frente a países como Reino Unido que, en el 70% de los casos, no hacen uso de estas herramientas.
5. Los docentes mostraron una actitud muy positiva por su participación en el curso por el hecho de mejorar sus conocimientos y adquirir nuevas habilidades en alfabetización mediática, entre la que destacan una gran preferencia por las innovaciones tecnológicas y el manejo de las mismas (50%) y por el uso de herramientas centradas en la verificación del contenido, frente a la capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales de los medios que solo obtuvo un 27,5% del total, y fue la peor valorada.
6. La formación del programa MIA ha sido innovadora y ha conseguido una gran mejora en el aprendizaje de alfabetización mediática de los docentes, si se compara con los resultados del pre-cuestionario, y con la post-evaluación de los docentes. Tras finalizar las sesiones formativas, los docentes evaluaron muy positivamente los contenidos, los métodos de trabajo, la práctica, el uso de distintas herramientas y labor de los formadores. En el 87,7%, se han cumplido sus expectativas y evalúan el aprendizaje final con un 97,7%, aunque hay un pequeño porcentaje de docentes que cambiarían algunas cosas del curso como: la aplicación de

la duración del curso; mejorar la conexión a Internet durante las sesiones formativas; dedicar mayor tiempo a la exploración de recursos y menos a las sesiones teóricas.

7. La finalidad del curso *Media In Action*, según los datos obtenidos de las entrevistas, se basa en una doble premisa: por un lado, introducir a los profesores noveles en esta área y, por otro, reforzar los conocimientos de aquellos que cuentan con una base media-baja de competencias mediáticas. Los docentes entrevistados piensan que la alfabetización mediática debería enseñarse como lectura crítica de los medios; y consideran fundamental la participación en las redes sociales e Internet para conocer en profundidad las distintas retóricas del lenguaje y la construcción de los mensajes. Entre los propósitos más destacados, cabe señalar la apuesta común por los siguientes objetivos: potenciar el pensamiento crítico; hacer frente a los efectos manipuladores de los medios; contrastar las noticias falsas, reforzar los derechos cívicos e impulsar los valores democráticos. Entre los resultados más esperados, se encuentra la difusión de los materiales y de los contenidos del repositorio en revistas científicas para que otros docentes puedan emplearlos en sus materias. Con este curso, se presenta una gran oportunidad de formar a los docentes, pero con la gran dificultad del escaso tiempo de las clases y de la limitada duración del propio proyecto. También es relevante destacar que los cursos formativos se diseñaron sin tener presente el nivel de alfabetización mediática de los docentes que participaron en la formación. Si bien es cierto que se tuvieron presentes los estudios científicos que daban cuenta de esta realidad, pero en estos casos particulares, no se realizó un test previo para conocer las necesidades de los docentes en España, Malta, Italia, Portugal y Reino Unido.
8. El análisis del curso y de los materiales nos ha permitido llegar a la conclusión de que la enseñanza presencial es más instructiva, genera mayor impacto y un seguimiento más personalizado que los cursos de contenido *online*. Los formadores que impartieron las sesiones presenciales (España, Portugal e Italia) tuvieron más contacto con los profesores que participaban en la enseñanza, pudieron compartir más experiencias en el aula, que aquellos que dieron las sesiones formativas *online* o semi-presenciales (Reino Unido y Malta). De hecho, Portugal e Italia realizaron un seguimiento personalizado de los docentes, después de impartir la formación, para ayudarles en la aplicación de los nuevos conocimientos en sus materias y con sus alumnos. Este ejemplo es la

prueba de éxito de una formación de cualquier tipo: que trascienda a otros contextos y destinatarios. Por otro lado, los contenidos que se impartieron en los distintos países fueron similares en cuanto a estructura y a temáticas, además de ser actuales y con cierta relevancia e incidencia en el panorama social, político y mediático de las audiencias. Los principales problemas que se observan del análisis se basan en dos cuestiones concretas: una relacionada con las pocas horas de formación y, otra vinculada con el exceso de recursos *online* que, en ambos casos, puede terminar en que no se profundice sobre su uso durante las sesiones.

9. El proyecto *Media In Action* es una propuesta innovadora que trata de solventar la gran carencia en la formación de los docentes en alfabetización mediática, pero su duración queda supeditada al tiempo de vigencia del proyecto. Por tanto, se desconoce la trascendencia de la formación.

CONCLUSIONS

CONCLUSIONS

The research results are presented in two parts. Firstly, the general conclusions of the review of the scientific literature are listed. In the second block, the specific conclusions obtained from the mixed study are presented, which were carried out by means of in-depth interviews, surveys and analysis of the courses given in the five European countries to delve deeper into the object of the study.

General conclusions

1. A review of the scientific literature in the Web of Science and Scopus databases leads to the conclusion that the concept of media literacy has its roots in the areas of Communication and Education and is in constant evolution due to a logical and consistent fact: its object of study, the media, and its proper use, presents variations as it is a cultural reality in constant construction, at the whim of social and technological changes in the last forty years. When the term emerged in 1980, there were only the press, radio, television, and cinema; however, from the late 1990s to the present, there has been a dizzying evolution not only in the production, distribution, and consumption of content, but also in the emergence of unthinkable channels and platforms for dissemination, such as the Internet and social networks, and what this has implied in all aspects of life. This has also had an impact and reflection on scientific studies of the phenomenon, which today focus their attention not only on epistemological issues, but also on the urgency of generating strategies to combat the avalanche of global disinformation, especially in the areas of political, environmental and health agendas.
2. Because of the concern about the growing disinformation, the problems analyzed in scientific production today have a correlate in the sphere of professional practice, as evidenced by the emergence of fact-checking initiatives carried out by the media, civic platforms, supranational entities such as the EU and the UN. This reality continues to be forged today through the implementation of fact-checking platforms such as Newtral Education, which act as media literacy tools and offer training to students and teachers. This fact is also evident in the collaborative work between teachers, communication professionals and academics through the implementation of European media literacy projects such

as: Lasten Uutiset, YLE News Class, Faktana Kiitos, etc. With this research, we are witnessing the theoretical construction of a working system between academia, media, and schools, which is being replicated nationally and internationally.

3. In the bibliographic review of the concept, a great lack is detected in the inclusion of media literacy in the teaching plans and guides of all educational levels, above all, in the degrees of Education and Communication (Marta-Lazo, et al., 2015; Ferrés & Piscitelli, 2012; Fedorov et al., 2015). Therefore, it is also observed that teachers, families, and students have a very low media competence, in terms of criticism and ethics. In the case of families, it is concluded that they are not able to unravel media messages and, therefore, cannot instruct their children to know how to protect themselves from the risks of the Internet. The same is true for teachers. And, on the part of young people, there is an alarming lack of judgment when it comes to media consumption; and it is also striking that their actions on the networks are monitored by emotions. In other words, they can display any intimate aspect of their lives in exchange for feeling accepted by the virtual environment. Thus, an educational intervention capable of training families, teachers, and students in this type of competencies is still pending.
4. In the analysis of European projects on media literacy, more than 50 European proposals have been found that have addressed media literacy as a central theme, but there are few didactic initiatives that reach the classroom. These projects remain as practical experiences that only survive in academic publications. Among the results, the increase in media literacy projects that attempt to measure critical and ethical competencies that are not taught is noteworthy (Buckingham, 2003; Marta-Lazo et al., 2012), therefore, the results will never be encouraging. In the few current projects on media literacy training in Europe, it is striking that there is no monitoring of the knowledge of teachers or students participating in the sessions, therefore, it is difficult to assess and quantify their level of satisfaction, their level of competencies and to address other important issues such as self-criticism or self-evaluation. This demonstrates a reality that Ferrés (2020) had already pointed out and that he defines as encouraging if we consider the number of studies on the area and depressing if we look at the scarcity of study plans that address this subject. The training proposal of the master's degree of the University of Huelva (Spain), under the title

"Interuniversity Master's Degree in Communication and Audiovisual Education", where contents focused on media literacy are addressed, stands out.

Specific conclusions

1. The surveys have led to the conclusion that there is still some confusion about the definition of the concept of "media literacy". This is confirmed by the following example: 82.5% (n=40) of teachers claim to know the term and to be able to define it, but when asked about activities related to media literacy in the classroom, most teachers continue to link their use to technology, leaving aside the more critical issues: video and photo editing software (22.5%); blog as a learning diary (20%); 13.75% in the use of digital resources such as Eduteka, Symbaloo, Youtube. Compared to 17.5% who opted for the elaboration of critical comments and content analysis. One possible interpretation of these data could be a consequence of the confusion generated by the term. This demonstrates a reality that had already been pointed out by authors such as Hobbs (1994); Livingstone (2003); Buckingham (2003); and Jenkins (2006).
2. The Internet and traditional media continue to be preferred by teachers for current news (57.5%), entertainment (55%), educational resources (50%) and scientific information (5%). This fact is also confirmed in the report published by the General Media Study, which shows that the most consumed traditional medium continues to be television (85%), followed by the Internet (81%). It is interesting to note that 40% of teachers look for information on different web portals to check the facts in the case of Spain, Malta, the United Kingdom, and Italy, compared to 60% of teachers who do not check the news. This last figure reaffirms Potter's (2010) statement that most citizens do not use content curation tools and do not check information on the web.
3. Teachers do not always cross-check information published in the media. The results of the survey show that 65% go to the reference media to check. This contrasts with the results obtained in another question in the questionnaire, when they were asked to evaluate an image of a false news event: 67.5% chose to judge the image without prior knowledge of the events, compared with 12.5% who preferred to remain with the option of doubt. In this section, there was little verification by the teacher, and, in most cases, they did not make the right choice in selecting the answer. The low critical competence of European teachers

is evident in the analysis of two advertising images in which women are objectified and sexualised, on the one hand, and in which there is a racist connotation that was not detected by 85% of the European teachers taking part. These data are striking because there is a dissonance between some answers and the results of these practical exercises, which does not lead to a reaffirmation of the need to train teachers in media competence.

4. The use of technological tools to produce audiovisual materials is not common among the teachers who took part in the training. Among the tools most used during their practice, *Power Point* stands out (75%) and 55% of mobile apps, and those related to the use of games such as *Kahoot*, *Socrative* and *Aurasma* stand out. It was also noted that teachers showed no interest in copyright and author's rights when searching for information in 30% of the responses. There is also a positive trend in the case of Spanish teachers (80%) towards the use of different types of tools to promote these blended-learning systems with students, compared to countries such as the UK, where 70% of teachers do not make use of these tools.
5. The teachers showed a very positive attitude towards their participation in the course in terms of improving their knowledge and acquiring new skills in media literacy, with a strong preference for technological innovations and their use (50%) and for the use of tools focused on content verification, as opposed to the ability to analyse audiovisual media messages, which only received 27.5% of the total, and was the worst rated.
6. The *MIA* training was innovative and achieved a great improvement in teachers' media literacy learning compared to the results of the pre-questionnaire and the teachers' post-assessment. At the end of the training sessions, teachers evaluated very positively the contents, the working methods, the practice, the use of different tools and the work of the trainers. In 87.7%, their expectations have been met and they evaluate the final learning with 97.7%, although there is a small percentage of teachers who would change some things about the course such as: the application of the duration of the course; improving the Internet connection during the training sessions; dedicating more time to the exploration of resources and less time to the theoretical sessions.

7. The aim of the Media In Action course, according to the data obtained from the interviews, is based on a double premise: on the one hand, to introduce new teachers to this area and, on the other, to reinforce the knowledge of those who have a medium-low level of media skills. The teachers interviewed think that media literacy should be taught as critical reading of the media; and they consider participation in social networks and the Internet to be fundamental to gain an in-depth knowledge of the different rhetorics of language and the construction of messages. Among the most important aims, it is worth highlighting the common commitment to the following objectives: to strengthen critical thinking; to confront the manipulative effects of the media; to contrast false news, to reinforce civic rights and to promote democratic values. Among the most expected results is the dissemination of the materials and the contents of the repository in scientific journals so that other teachers can use them in their subjects. This course is a great opportunity to train teachers, but with the great difficulty of limited class time and the limited duration of the project itself. It is also important to note that the training courses were designed without considering the level of media literacy of the teachers who participated in the training. It is true that scientific studies were considered, but in these cases, no prior test was carried out to find out the needs of teachers in Spain, Malta, Italy, Portugal and the United Kingdom.
8. The analysis of the course and materials led us to the conclusion that face-to-face teaching is more instructive, generates greater impact and a more personalised follow-up than courses with online content. The trainers who delivered the face-to-face sessions (Spain, Portugal, and Italy) had more contact with the teachers involved in the teaching, were able to share more experiences in the classroom, than those who delivered the online or semi-face-to-face training sessions (UK and Malta). In fact, Portugal and Italy provided personalised follow-up with teachers after the training to help them apply the new knowledge in their subjects and with their students. This example is proof of the success of training of any kind: that it transcends to other contexts and target groups. On the other hand, the contents taught in the different countries were similar in terms of structure and subject matter, as well as being current and with a certain relevance and impact on the social, political and media landscape of the audiences. The main problems observed in the analysis are based on two specific issues: one related to the few hours of training and the other to the excess of online resources which, in both

cases, can lead to a lack of in-depth analysis of their use during the sessions.

REFERENCIAS

Referencias

- Abdullah, M. H. (2000). Media Literacy. *ERIC Digest*. <https://eric.ed.gov/?id=ED442147>
- Acuña-Delgado, A. (2003). "El deporte como objeto de estudio socioantropológico". *Kronos: la revista científica de actividad física y deporte*, 4, 5-9.
- Aguaded, I. (1991). Tiempo de comunicar. *Comunicar*, 1, 6-7. <https://bit.ly/3noQB6M>
- Aguaded, I. (1996). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Aguaded, I. (1997). La televisión en el nuevo diseño curricular español. *Comunicar*, 8, 97-110. <https://doi.org/10.3916/C08-1997-15>
- Aguaded, I., & López Meneses, E. (2009). La evaluación de la calidad didáctica de los cursos universitarios en red: diseño e implementación de un instrumento. *Enseñanza and Teaching: revista interuniversitaria de didáctica*, 27, 95-114. <https://bit.ly/3HYfKgi>
- Aguaded, I., Ferrés-Prats, J., Cruz-Díaz, M.R., Pérez-Rodríguez, M.A., & Sánchez-Carrero, J. (2011). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Grupo Comunicar*. <https://bit.ly/3Gvilhr>
- Aguaded, I. (2012). United Nations aiming at Media Literacy Education. *Comunicar*, 38, 7-8. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>
- Aguaded, I., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches Educ. Res*, 1, 25-30.
- Aguaded, I. (2013). Media Programme (UE) – International Support for Media Education. *Comunicar*, 40, 07-09. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-01-01>
- Aguaded, I., & Medina-Salguero, R. (2015). Criterios de calidad para la valoración y gestión de MOOC. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18, 119-143. <https://bit.ly/3H5LcJm>

- Aguaded, M.C.; López-Romero, L., & Cruz-Díaz, R. (2015). Fortalezas y debilidades de la competencia mediática en la enseñanza universitaria: guías docentes y perfil del profesorado. In J. Ferrés, J. & Masanet (2015). *La educación mediática en la universidad española*. (pp.48-58). Gedisa.
- Aguaded, I., Gutiérrez, I., & Díaz Pareja, E. M. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 275-298.10.5944/ried.18.2.13407
- Aguaded, I., & Peñalva, S. (2018). Innovación docente y aprendizaje lúdico en el entorno universitario español. En *Aprendizaje lúdico: los videojuegos*, 43-62, Egregius Ediciones.
- Aguaded, I., Renés Arellano, P., Rodríguez Rosell, M., & Caldeiro Pedreira, M. (2018). Educlips: proyecto de alfabetización mediática en el ámbito universitario. *Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação LUMINA*, 12(1). <https://bit.ly/3rH9mDJ>
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A., (2021). *Curriculum Alfamed de formación de profesionales en educación mediática*. Ediciones Octaedro.
- Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). UNESCO's Media and Information Literacy curriculum for teachers from the perspective of Structural Considerations of Information. [Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información]. *Comunicar*, 62, 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Alvarado-Miquilena, M. (2012). Critical reading of media: A methodological proposal. *Comunicar*, 39, 101-108. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-10>
- Anderson, J. A. (1980). The Theoretical Lineage of Critical Viewing Curricula. *Journal of Communication*, 30, 64-70. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1980.tb01993.x>
- Anderson, J. A. (1983). Television literacy and the critical viewer. In J. Bryant & D. Anderson (Eds.) *Children's understanding of television: Research on attention and comprehension*, (pp. 297-330). Academic Press.

- Anderson, J.A.(2008).Child development, multiculturalism, and media.<https://cutt.ly/Oj5SS9e>. In Asamen, J. K., Ellis, M. L., & Berry, G. L. (2008). The SAGE handbook of child development, multiculturalism, and media.(pp.381-405). SAGE Publications.
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Editorial Gedisa. <https://cutt.ly/nkEUo4B>
- Aparici, R., & García-Matilla, A. (2016). “¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro”. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 26. <https://goo.gl/cJE49y>
- Aparici, R., & García-Marín, D. (2018). Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories. *Comunicar*, 55, 71-79.<https://doi.org/10.3916/C55-2018-07B.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Area-Moreira, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Revista de Investigación en la Escuela*, 64, 5-17.
- Area-Moreira, M. (2015). “Educar a la generación de los Millennials como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital”. *Revista de estudios de juventud*, 109. (pp.13-32). <https://bit.ly/3GYv5NR>
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute, Communications and Society Program. NW, Washington. <https://bit.ly/3txSpxU>
- Barbero, J. M. (2003). Cultural change: The perception of the media and the mediation of its images. *Television & New Media*, 4(1), 85-106.<https://doi.org/10.1177/1527476402239435>
- Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A., & Oregui-González, E. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar*, 54, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-07>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Editorial Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3GqF2Dq>

- Bazalgette, C. (1988). They changed the picture in the middle of the fight: New kinds of literacy. *Language and literacy in the primary school*, 211-223. In M. Meek & C. Mills (Eds.) *Language and literacy in the primary school*, 211-223. Falmer.
- Bazalgette, C. (2007). Media education in the UK. *Comunicar*, 28, 33-41. <https://doi.org/10.3916/C28-2007-03>
- Bertel, D. (2021, Febrero 17). *EUNOMIA brochure on information hygiene*. <https://blog.eunomia.social/eunomia-brochure-on-information-hygiene/>
- Bermejo-Berros, J. (2021). The critical dialogical method in Educommunication to develop narrative thinking. *Comunicar*, 67, 111-121, <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Bevort, E. (2007). Media education in France: a hard consolidation with good prospects. *Comunicar*, 28, 43-48. <https://doi.org/10.3916/C28-2007-04>
- Biddle, B.J., Good, T.L., & Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Bilbeny, N. (2012). *Ética del periodismo. La defensa del interés público por medios de una información libre, veraz y justa*. Publicacions i Edicions.
- Borges, G. (1977). Fantasmas que assombram a Televisão. *The Guardian*. <https://cutt.ly/Nk18oP5>
- Borges, G. (1996). A espetacularização do grotesco no cinema de Almodóvar. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, 11-12, 221-234.
- Borges, G. (2004). A poética televisual de Samuel Beckett. *Galáxia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica*, 8, 149-160. <https://bit.ly/3FMcLWU>
- Borges, G. (2005). Discussion of parameters of quality to analyse Portuguese TV 2 programmes. *Comunicar*, 25. <https://doi.org/10.3916/C25-2005-153>
- Borges, G. (2005). A discussão do conceito de qualidade no contexto televisual britânico. *Líbero Revista Acadêmica da Pós-Graduação da Faculdade Casper Líbero, São Paulo, Ano VII*, (13/14).
- Borges, G., & Reia-Baptista, V. (2008). *Discursos e práticas de qualidade na televisão*. Livros Horizonte. <https://cutt.ly/jk2uMnj>

- Botero, N. E. (2012). La teoría de la comunicación, las relaciones públicas y la investigación: una relación simbiótica. *Anagramas*, 21, 133-142. <https://bit.ly/3Ap7TWr>
- Boulton, C. (2009). Code of Best Practices in Fair Use For Media Literacy Education (2008). *Journal of Media Literacy Education*, 9. <https://bit.ly/3rA2qs0>
- Brown, J. A. (1991). Television critical viewing skills education: Major media literacy projects in the United States and selected countries. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates. <https://cutt.ly/Rj5Slee>
- Brooks, J. (1988). Literacy and the Print Media in Russia, 1861-1928. *Communication*, 11(1), 47-61.
- Buckingham, D. (Ed.). (1993). *Reading audiences: Young people and the media*. Manchester University Press. <https://bit.ly/3KbZjiz>
- Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard educational review*, 73(3), 309-327. <https://doi.org/10.17763/haer.73.3.c149w3g81t381p67>
- Buckingham, D. (2005). Educación en medios. Alfabetización, aprendizajes y cultura contemporánea, Paidós.
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in comparative and international education*, 2, 43-55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Buckingham D. (2010). Defining Digital Literacy. In Bachmair B. (eds) *Medienbildung in neuen Kulturräumen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 59-71. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_4
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Cultura y Educación*, (pp. 213-231). <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Buitrago, A., Ferrés-Prats, J., & García Matilla, A. (2015). La educación en Competencia Mediática en el CV de los periodistas, *Index. Comunicación*, 5.
- Bulger, M., & Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-1-1>

- Cabalín-Quijada, C. (2014). Online and mobilized students: The use of Facebook in the Chilean student protests. *Comunicar*, 43, 25-33. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-02>
- Cabero-Almenara, J.(2002). Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación. In Aguiar, M.V.(coods): *Cultura y Educación en la sociedad de la información*. Netbiblo, 17-38.
- Cabero-Almenara, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos: Límites y posibilidades. *Revista Perspectiva Educacional*, 49, 32-61. <https://bit.ly/3FSw4hj>
- Cabero-Almenara, J., Pérez-Díez de los Ríos, J. L., & Valencia-Ortiz, R. (2020). Escala para medir la adicción de estudiantes a las redes sociales. *Convergencia*, 27. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i83.11834>
- Calaf, R.M. (2020/02/24). *Ser críticos con la información nos convierte en ciudadanos libres*. BBVA.
- Cappello, G., Felini, D., & Hobbs, R. (2011). "Reflections on global developments in media literacy education: Bridging theory and practice". *Journal of media literacy education*, 2, 66-73. <https://bit.ly/3GSWgJL>
- Carlsson, U. (2013). Los jóvenes en la cultura digital y mediática: perspectivas globales y escandinavas. *Anàlisi Monogràfic*, 48, 77-94. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0iM.1967>
- Casero-Ripollés, A. (2012) Contenidos periodísticos y nuevos modelos de negocio: evaluación de servicios digitales. *El profesional de la información*, 4, 341-346.
- Castelli, F., & Sarvary, M. (2021). Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. *Ecology and Evolution*. <https://doi.org/10.1002/ece3.7123>
- Cassany, D. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. Participación educativa: revista del Consejo Escolar del Estado. 9, 57–75. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21226>
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*. Alianza Editorial.

- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura (Vol. 1)*. Siglo XXI.
- Celot, P., & Pérez-Tornero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Comisión Europea.
- Centre for Media Literacy (1992) estados unidos <https://www.medialit.org/> Celot, P. y Pérez Tornero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Bruselas: Comisión Europea.
- Chapman, M.I. (2016). Mapping of media literacy practices and actions in EU-28. European Audiovisual Observatory, Strasbourg 2 <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/reporting-media-literacy-europe>
- Chul Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial
- Clifford, C.(1992). Television critical viewing skills education-major media literacy projects in the United States and selected countries. *Journal of Communication*, 42, 179-184. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1992.tb00805.x>
- Contreras-Pulido, P., Colmenares, L., & Caldeiro, M. C. (2016). Media literacy: Good practices. *The Journal of Media Literacy*, 63, 50-58
- Comisión Europea (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Eurydice. <https://bit.ly/3Iyt7UX>
- Comisión Europea (Ed.) (2006). *Comunicación de la comisión al consejo, al parlamento Europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones*. <https://goo.gl/NzpTsQ>
- Comisión Europea (Ed.) (2007). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital*. <https://goo.gl/PYVodW>
- Comisión Europea (Ed.) (2009). *Recomendación de la Comisión sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente*. Comisión Europea. <https://goo.gl/iGaVnU>

- Comisión Europea (Ed.) (2018). *El Plan de acción contra la Desinformación de la Comisión Europea sobre noticias falsas en internet se ha verificado*. <https://bit.ly/345HPE0>
- Common Sense Media (Ed.) (2021). *Recurso para padres y educadores*. <https://www.commonsensemedia.org/>
- Contreras-Pulido, P., & Vizcaíno-Verdú, A. (2020). YouTube como recurso audiovisual para el aprendizaje: El caso de los «Bubuskiski». *Cuadernos de pedagogía*, 83-89. <https://bit.ly/3rH3KJN>
- Cortoni, I., Lo Presti, V., & Cervelli, P. (2015). Digital Competence Assessment. A Proposal for Operationalizing the Critical Dimension. *Journal of Media Literacy Education*, 7, 46-57. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol7/iss1/5>
- Corder-Bolz, C. R. (1982). Television literacy and critical television viewing skills. In D. Pearl, L. Bouthilet & J. Lazar (eds.), *Television and Behaviour: Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties*. Government Printing Office.
- Couto, M. J., Lucas, C., Brites, M. J., & Pereira, L. (2018). Digital literacy in Europe: Best practices in six countries. In *Edulearn 18: 10th International Conference on Education and New Learning Technology Conference*. <https://bit.ly/3zZK47n>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Culloty, E., & Suiter, J. (2019). *Beyond Fact Checking and Verification: Incorporating Citizen Needs into Disinformation Countermeasures*. IAMCR. <https://ecpr.eu/Events/Event/PaperDetails/46889>
- Cumulus Media (Ed.) (2019). *Cumulus Media. Where every voice matters*. <https://www.cumulusmedia.com/>
- Childnet International (Ed.) (2020). *Ayuda a que Internet sea un lugar seguro para los niños*. <https://www.childnet.com/>
- Dalton, E. M. (2017). Universal design for learning: Guiding principles to reduce barriers to digital & media literacy competence. *Journal of Media Literacy Education*, 9, 17-29. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-09-02-02>
- De Abreu, B. S., Mihailidis, P., Lee, A. Y., Melki, J., & McDougall, J. (Eds.) (2017). *International Handbook of media literacy education*. Taylor & Francis.

- de-Fontcuberta-Balaguer, M. (2005). Mentor: International Association for Media Education. *Comunicar*, 24, 41-45. <https://doi.org/10.3916/C24-2005-07>
- de-Fontcuberta-Balaguer, M. (2005). FoundMedia: high quality further programmes on media education. *Comunicar*, 24, 47-51. <https://doi.org/10.3916/C24-2005-08>
- Del Campo, S., Moraes, R.M., & García-Matilla, A. (2018) Competencias éticas mediáticas en entornos digitales. En Aguaded, I., y Romero-Rodríguez, L.M., (2018). *Competencias mediáticas en medios digitales emergentes*. Comunicación y sociedad ediciones y publicaciones. 51-69.
- Del Valle-Rojas, C., Denegri-Coria, M., & Chávez-Herting, D. (2012). Media literacy and consumption of media and advertising in university students of pedagogy in Chile. *Comunicar* 38,183-191. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-10>
- De-Oliveira-Soares, I. (2008). The right to screens: from media education to education in Brazil. [El derecho a la pantalla: de la educación en medios a la educomunicación en Brasil]. *Comunicar*, 30, 87-92. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-013>
- De-Oliveira-Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómaditas*, 30,194-207. <https://bit.ly/3KCZkvQ>
- Dewey, J. (1998). How we think. Courier Corporation.
- Dias-Fonseca, T., & Potter, J. (2016). La educación mediática como estrategia de participación cívica online en las escuelas portuguesas. *Comunicar* 49. 9-18. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-01>
- Bustamante-Ventisca, M., Llovet-Rodríguez, C., & Narros-González, M. (2020). Sexualización percibida en los estilismos de moda de niñas: Un análisis transcultural en España-China. *Comunicar*, 65, 77-87. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-07>
- Dorr, A., Kovaric, P., & Doubleday, C. (1989) Parent-child coviewing of television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 33, 35-51. <https://doi.org/10.1080/08838158909364060>
- Emarker (2020). Global social network users 2020. <https://bit.ly/3tRProo>

- Estudio General de Medios (2018). *Marco general de los medios en España*. <https://bit.ly/3nPMOj2>
- Escudero, J.M., Area, M., Bolívar, A., González, M.T., Guarro, A., Moreno, J.M., & Santana, P. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Editorial síntesis.
- Etxeberria, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel Practicum
- European Commission (2014). *Horizon 2020*. El Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea. <https://bit.ly/3qT5NuZ>
- European Commission (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation*. Publications Office of the EU. <https://bit.ly/3Ar2TRt>
- European Comisión (2018, abril 18). Creative Europe programme strands. <https://bit.ly/32pLGuV>
- El País (2008, diciembre 16). La UE propone crear la asignatura de Educación mediática. *El País*. <https://goo.gl/EFzaZa>
- Fedorov, A., & Levitskaya, A. (2015). The framework of media education and media criticism in the contemporary world: The opinion of international experts. *Comunicar*, 45, 107-116. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-11>
- Ferrés-Prats, J. (1987). Desfer confusions: cinema, televisió, vídeo. *Perspectiva escolar*, 113, 3-8. <https://bit.ly/3rEa9Fz>
- Ferrés-Prats, J. (1988). *Cómo integrar el vídeo en la escuela*. Ediciones Ceac. <https://bit.ly/3fLT8Um>
- Ferrés-Prats, J. (1997). Televisión, consumo y emociones. En Aguaded, I. (1997). *En la otra mirada a la tele: pistas para un consumo inteligente de la televisión*. Grupo Comunicar. <https://cutt.ly/Klnk5IN>
- Ferrés-Prats, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107. <https://bit.ly/3ADtw5P>
- Ferrés-Prats, J., García, A., Aguaded, I., Fernández, J., Figueres, M., Blanes, M., & Zarrandona, E. (2011). Competencia mediática. *Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación.

- Ferrés-Prats, J., & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferrés-Prats, J., Masanet, M.J., & Marta-Lazo, C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social*, 18, 129-144. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44317
- Ferrés-Prats, J., & Masanet, J.M. (2015). Nuevos retos para la educación mediática. In Ferrés-Prats, J. & Masanet, M.J. (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Gedisa.
- Ferrés-Prats, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- Ferrés-Prats, J., & Masanet, M.J. (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Gedisa.
- Ferrés-Prats, J., & Masanet, M. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: Potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 52, 51-60. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-05>
- Ferrés-Prats, J. (2020). Grandes carencias de la educación mediática. *Temas de Comunicación*, 4. <https://bit.ly/3fPQ3CH>
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 24, 43-54. <http://dx.doi.org/10.1080/1358165990240104>
- Fernández-Beaumont, J. (2010). *Medios de comunicación, difusión de valores y alfabetización digital* (Conference). Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales, Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3GXbM7z>
- Fett, J. H. (1971). Education, literacy, mass media exposure, and farm practice adoption in Southern Brazil. *Rural Sociology*, 36(3), 359.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi. <https://bit.ly/3rjnrXB>
- Forsman, M. (2020). Media literacy and the emerging media citizen in the Nordic media welfare state. *Nordic Journal of Media Studies*, 2(1), 59-70. <https://sciendo.com/pdf/10.2478/njms-2020-0006>

- Frau-Meigs, D., Vélez, I., & Flores-Michel, J. (eds.) (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe: cross-country comparisons*. Taylor & Francis.
- Frau-Meig, D. (2006). *Media Education: A kit for Teachers, Students, Parents and Professional*. Paris: UNESCO. <https://goo.gl/dzb2gW>
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fueyo Gutierrez, A., Pérez-Tornero, J. M. & Rodríguez-Hoyos, C. (2015). *Los territorios de la Educación Mediática. Experiencias en contextos educativos*. UOC.
- Gabelas-Barroso, J. A., Marta-Lazo, C., & González Aldea, P. (2015). El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 53, <https://doi.org/10.7238/a.v0i53.2509>
- Gabelas-Barroso, J.A., & Marta-Lazo, C. (2020). *La era TRIC: Factor R-elacional y Educomunicación*. Egregius.
- Gadea, W. (2011) *Formas de comunicación, libertad y acción emancipatoria en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas*. Universidad de Huelva
- Gallardo-Camacho, J., & Marta-Lazo, C. (2020). La verificación de hechos (fact checking) y el pensamiento crítico para luchar contra las noticias falsas: alfabetización digital como reto comunicativo y educativo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 4-6. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2594/3220>
- García-Galisteo, A. (2018, agosto 10). El cuento de la criada viste a la revolución feminista. *El Periódico*. <https://bit.ly/3nrmQIH>
- García-Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. Una utopía posible*. Gedisa
- García-Ruiz, R., Gozávez Pérez, V., & Aguaded, I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- García-Ruiz, R., Matos, A., & Borges, G. (2016). Media Literacy as a responsibility of families and teachers. *Journal of Media Literacy* 63, 82-91. <https://bit.ly/3qT8WuN>

- García-Peñalvo, F. J. (2016). *Proyecto TACCLE3 Coding. Paper presented at the Workshop (conference)*. Educación en Informática, Salamanca.
<https://bit.ly/3fPx9Md>
- Gavara De Cara, J. C., & Pérez-Tornero, J. M. (2012). *La alfabetización mediática y la Ley general de comunicación audiovisual España (Vol. 4)*. Editorial UOC.
<https://bit.ly/3Ka9DHF>
- Giddens, A., (2000). *Sociología*. Alianza Editorial.
- 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), 301-321.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.16384>
- González-Fernández, N., Gozávez, V., & Ramírez, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117-146. <https://doi.org/10.7203/attic.21.12550>
- González-Fernández, N., Sedeño, A., & Gozávez, V. (2012). Diseño de un Focus Group para valorar la competencia mediática en escenarios familiares. *Icono 14*, 116-133. <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.191>
- Goodson, I.F., & Mangan, J.M. (1996) Computer Literacy as Ideology. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 65-79.
<http://dx.doi.org/10.1080/0142569960170105>
- Gozávez-Pérez, V. (2014). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Editorial Dykinson.
- Gozávez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*: 42, 129-136.
<https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Gozávez, V., Masanet Jorda, M. J., Hernando-Gómez, Á, & Bernal-Bravo, C. (2019). Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1.113-1.126.
<https://dx.doi.org/10.5209/rced.60188>
- Graham, R. J. (1989). Media literacy and cultural politics. *Adult Education Quarterly*, 39(3), 152-160. [10.1177/0001848189039003003](https://doi.org/10.1177/0001848189039003003)

- Greenlaw, M. J. (1976). Visual Literacy and Reading Instruction: From Books to Media and Back to Books. In Cronje, J. C. (2016). The future of our field a steep perspective. *TechTrends*, 60(1), 5-10. <https://bit.ly/3rHafwb>
- 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>
- Guzmán-Franco, M.A., Yot-Domínguez, C., & Vizcaíno-Verdú, A. (2018). La educación lectora y literaria a través de los libros digitales. Entre booktubers y realidad aumentada. In Aguaded, I., & Romero-Rodríguez. *Competencias mediáticas en medios digitales emergentes*. Comunicación y sociedad ediciones y publicaciones.(189-204).
- Habermas, J. (1992). *Autonomy and solidarity: interviews with Jürgen Habermas*. Verso. <https://bit.ly/3K8Vhaq>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the age of insecurity*. Open University Press.
- Head, A., Wihbey, J., Metaxas, P. T., MacMillan, M., & Cohen, D. (2018). *How students engage with news: Five takeaways for educators, journalists, and librarians*. Knight Foundation. Ki<https://bit.ly/3lyFbWd>
- Head, A. J., DeFrain, E., Fister, B., & MacMillan, M. (2019). Across the Great Divide: How Today's College Students Engage with News. *Online Submission*, 24(8). <https://doi.org/10.5210/fm.v24i8.10166>
- Herdzina, J. & Lauricella, A. R. (2020). *Media Literacy in Early Childhood Report*. Technology in Early Childhood (TEC) Center, Erikson Institute.<https://bit.ly/3GUKejj>
- Hobbs, R. (1994). Pedagogical issues in US media education. *Annals of the International Communication Association*, 17, 453-466. <https://doi.org/10.1080/23808985.1994.11678897>
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of communication*, 48, 16-32. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on*

- the Information Needs of Communities in a Democracy*. Aspen Institute.
<https://bit.ly/3rBd1mk>
- Hobbs, R., & Frost, R. (1998). Media Literacy Review. Instructional Practices In Media Literacy And Their Impact On Students' Learning. *New Jersey Journal of Communication*. <https://cutt.ly/Nj5SCSE>
- Hobbs, R., Ebrahimi, A., Yoon, J., & Al-Humaidan, R. (2011). Field-based teacher education in elementary media literacy as a means to promote global understanding. *Action in Teacher Education*, 33, 144-156. <https://bit.ly/3Grpa3F>
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C.; Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- IAB Spain (abril, 2020). *Estudio Anual de Redes Sociales 2020*. <https://bit.ly/3fMMtJu>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. University Press. <https://doi.org/10.18574/9780814743683>
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en red* (Vol. 60). Editorial Gedisa.
- Jiang, M. (2020). *The reason Zoom calls drain your energy*. BBC. <https://bbc.in/32obJTg>
- Jolls, T., & Grande, D. (2005). Project SMARTArt: A case study in elementary school media literacy and arts education. *Arts Education Policy Review*, 107. <https://bit.ly/3fPUtth>
- Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The core concepts: Fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6, 68-78. <https://bit.ly/3AmhQEg>
- Junta de Andalucía (2015). *Educar para proteger. Guía de formación TIC para padres y madres de menores de 3 a 11 años*. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. <http://bit.ly/1wOtPR>
- Kendall, A., & McDougall, J. (2012). Critical Media Literacy after the Media. *Comunicar* 38, 21-29. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-02>
- Kogias, D. G., Leligou, H. C., Xevgenis, M., Polychronaki, M., Katsadourous, E., Loukas, G., & Patrikakis, C. Z. (2019). "Toward a Blockchain-Enabled Crowdsourcing Platform, in *IT Professional*, 21, 18-25. <https://bit.ly/3nPs8rx>

- Koponen, M. (2020) Reflecting transcultural media life studies from the perspectives of media literacies, *Learning, Media and Technology*, 45, 151-164, <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1641512>
- Kress, G. (1992). Media literacy as cultural technology in the age of transcultural media. *New directions: Media education worldwide*, 190-202. British Film Institute. In Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*. <https://bit.ly/3AqQ61b>
- Krucsay, S. (2007). Educación en medios en Austria: competencia, comunicación, autonomía. *Comunicar*, 28, 111-120. <https://doi.org/10.3916/C28-2007-13>
- Krotz, E., & Winocur, R. (2007). Democracia, participación y cultura ciudadana: discursos normativos homogéneos versus prácticas y representaciones heterogéneas. *Estudios sociológicos*, 25, 187-218. <http://www.jstor.org/stable/40421077>
- Lanham, R.A. (1995). Digital literacy. *Scientific American*, 273, 198-200. <https://bit.ly/3tSAWAM>
- Lazere, D. (1987). Literacy and Mass Media: The Political Implications. *New Literary History*, 18(2), 237-255. <https://bit.ly/3KAUGyE>
- Leent, L., & Mills, K. (2018). A queer critical media literacies framework in a digital age. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(4), 401-411. <https://doi.org/10.1002/jaal.711>
- La Vanguardia (2018, mayo 1). Trabajadores de RTVE impulsan una campaña en las redes para denunciar la manipulación del medio. <https://bit.ly/33x76qm>
- Livingstone, S. (2003). Children's use of the internet: Reflections on the emerging research agenda. *New Media and Society*, 5(2), 147-166. <https://doi.org/10.1177/1461444803005002001>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7, 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>

- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2006). Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice. *Journal of Communication*, 56, 560-584. <https://doi:10.1111/j.1460-2466.2006.00301.x>
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52(4), 581-599. <http://dx.doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S; Haddon, L.; Görzig, Anke; & Ólafsson, K. (2011). EU kids online II: Final report. EU Kids Online. <https://bit.ly/3rF0Rcd>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K.(2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. EU Kids Online, LSE.
- Livingstone, S. & Blum-Ross, A. (2017) Researching children and childhood in the digital age. In Christensen, Pia and James, Allison, (eds.) *Research with Children: Perspectives and Practices*. Routledge, Abingdon, 54-70. <https://goo.gl/aM4Uaz>
- Livingstone, S. (2020, febrero 11). EU Kids Online 2020 finds more risk to children online, but not always more harm. LSE, *EU Kids Online*. <https://bit.ly/3FT36Oj>
- Livingstone, S. (2021, Marzo 24). Children's rights apply in the digital world! LSE. <https://bit.ly/3rEjj4V>
- Linde-Navas, A. (2007). *El periodista moral. Dilemas de la información y la comunicación*. Comunicar Ediciones.
- Linne, J. (2014). Common uses of Facebook among adolescents from different social sectors in Buenos Aires city. *Comunicar*, 43, 189-197. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-19>
- Literat, L. (2014). Measuring new media literacies: towards the development of a comprehensive assessment tool. *The Journal of Media Literacy Education*, 6, 15-27. <https://bit.ly/3AmnITq>
- López-Pan, F., & Rodríguez-Rodríguez, J.M. (2020): El Fact Checking en España. Plataformas, prácticas y rasgos distintivos, *Estudios del Mensaje Periodístico*, 26 3, 1045- 1065. <https://doi.org/10.5209/esmp.65246>

- López-Romero, L., & Aguaded-Gómez, M. (2015). Teaching media literacy in colleges of education and communication. *Comunicar*, 44, 187-195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- López-Sánchez, C. y García del Castillo, J.A. (2017). La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 108-124. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1928>
- Lotero-Echeverri, G., Romero-Rodríguez, L. M., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2018). Fact-checking vs. Fake news: Periodismo de confirmación como recurso de la competencia mediática contra la desinformación. *Index Comunicación*, 8(2), 295-316. <https://bit.ly/3AqWDcd>
- Lozano-Estivalis, M., Tucho, F., Fernández-Planells, A., & Figueras, M. (2015) Saberes fronterizos: la educación mediática en los estudios de comunicación. In Masanet y Ferrés (2015). *La educación mediática en la universidad española (100-116)*. Gedisa
- Jaakkola, M. (2020). Journalists as Media Educators: Journalistic Media Education as Inclusive Boundary Work. *Journalism Practice*. <https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1844040>
- Maldita.es (Ed.) (2000). *Periodismo para que no te la cuelen*. <https://maldita.es/>
- McCombs, M. (1996). *Influencia de las noticias sobre nuestras imágenes del mundo. Los efectos de los medios de comunicación: investigaciones y teorías*. Paidós.
- Marta-Lazo, C. (2005). *La televisión en la mirada de los niños*. Editorial Fragua.
- Marta Lazo, C. (2005). *Análisis de la audiencia infantil: de receptores de la televisión a perceptores participantes*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. <https://bit.ly/3KDYyyl>
- Marta-Lazo, C., & Gabelas-Barroso, J. A. (2008). La familia en el escenario de las multi-pantallas. *Doxa Comunicación*, 7, <https://bit.ly/3tOuvOT>
- Marta-Lazo, C. (2012). *Reportaje y documental: de géneros televisivos a cibergéneros*. Ediciones Idea.

- Marta-Lazo, C., & Gabelas-Barroso, J. A. (2013). Investigación sobre el grado de competencia mediática de los ciudadanos aragoneses. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 22. <https://bit.ly/3G6ASQp>
- Marta-Lazo, C., Gabelas-Barroso, J.A., & Grandío-Pérez, M. (2015). La dimensión de recepción e interacción en la enseñanza universitaria española de educación mediática. In Ferrés, J., & Masanet (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Gedisa.
- Marta-Lazo, C., & Gabelas-Barroso, J.A. (2016). *Comunicación digital: Un modelo basado en el Factor R-relacional*. Barcelona: Editorial UOC
- Marta-Lazo, C., Marfil-Carmona, R., & Hergueta-Covacho, E. (2016). Aplicación de las redes sociales en el aprendizaje en conectividad: Uso del factor relacional en la dialéctica Twitter. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 16(2), 304-319. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v16i2.11926>
- Marta-Lazo, C., Rodríguez Rodríguez, J. M. y Peñalva, S. (2020). Competencias digitales en periodismo. Revisión sistemática de la literatura científica sobre nuevos perfiles profesionales del periodista. *Revista Latina de Comunicación Social*, 75, 53-68. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1416>
- Martín-Algarra, M. (2003). *Teoría de la comunicación: una propuesta*. Tecnos.
- Martín Critikián, D., & Medina-Núñez, M. (2021). Redes sociales y la adicción al like de la generación z. *Revista de Comunicación y Salud*, 11, 55-76. <https://doi.org/10.35669/rcys.2021.11.e281>
- Martínez-Pastor, E., Nicolás-Ojeda, M., & Salas-Martínez, A. (2013). Gender representation in advertising of toys in the Christmas period (2009-12). [La representación de género en las campañas de publicidad de juguetes en Navidades (2009-12)]. *Comunicar*, 41, 187-194. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-18>
- Martínez-Pecino, R., & García-Gavilán, M. (2019). Likes and Problematic Instagram Use: The Moderating Role of Self-Esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 6, 412-416. <http://doi.org/10.1089/cyber.2018.0701>

- Marzal, M. Á., & Borges, J. (2017). Modelos evaluativos de Metaliteracy y alfabetización en información como factores de excelencia académica. *Revista española de documentación científica*, 40(3), 184. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.3.1410>
- Masanet, M.J., & Ferrés-Prats, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication Papers-Media Literacy & Gender Studies*, 2, 83-90. <https://bit.ly/3GWrsIm>
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre. <https://bit.ly/3FNq75e>
- Matthew, X. J. (2021). *How Teachers Use Voxer to Connect*. *Edutopia*. <https://edut.to/3IL4Rz5>
- McDougall, J., Brites, M.J., Couto, M.J., & Lucas, C. (2019). Digital literacy, fake news and education / Alfabetización digital, fake news y educación. *Cultura y Educación*, 31, 203-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632>
- Medina Rivilla, A., Ruiz-Cabezas, A., Pérez Navío, E., Castañar Medina, M. (2019). Diagnóstico de un programa de formación de docentes en competencias para el primer año de Universidad. *Aula abierta*, 48, 239-250. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.239-250>
- MediaSmarts (2014). *Parents 'Guide to Instagram*. <https://mediasmarts.ca/sites/default/files/guides/instagram-guide.pdf>
- Méndez-Garrido, J., & Monescillo-Palomo, M. (1993). Medios de comunicación y educación secundaria. *Comunicar*, 1, 27-36. <https://doi.org/10.3916/C01-1993-04>
- Menco H. L. (2017). No a la manipulación mediática, sí a la educomunicación. *Portal De Las Palabras*, 2, 2-12. <http://revistas.curnvirtual.edu.co/index.php/portal-delaspalabras/article/view/833>
- Morrow, J. (1980). Media literacy in the 80s. *The English Journal*, 69(1), 48-51.
- Moretzsohn, S. D., & Pinto, M. (2020). O caso Vaza Jato: uma discussão sobre verdade, política, ética e credibilidade. In Z. Pinto-Coelho; T. Ruão & S. Marinho (Eds.), *Dinâmicas comunicativas e transformações sociais. Atas das VII Jornadas*

- Doutorais em Comunicação & Estudos Culturais*, 182-201). CECS.
<https://bit.ly/33JxqOb>
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 35-47. <http://www.rieoei.org/rie32a02.htm>
- Moeller, S., Powers, E. & Roberts, J. (2012). «The World Unplugged» and «24 Hours without Media»: Media Literacy to Develop Self-Awareness Regarding Media. *Comunicar*, 39, 45-52. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-04>
- Mitchelstein, E. & Boczkowski, P.J. (2017), *Titulares, hashtags y videojuegos: La comunicación en la era digital*. Ediciones Manantial
- Mihailidis, P., & Cohen, J. (2013). Exploring curation as a core competency in digital and media literacy education. *Journal of Interactive Media in Education*.
<https://bit.ly/3FNrK2Q>
- Muñoz-Alonso, A., Monzón, C., Rospir, J. I., & Dader, J. L.(1990). Opinión pública y comunicación política. Eudema.
- National Association for Media Literacy Education. (NAMLE). (2007). *Core principles of media literacy education in the United States*. <https://bit.ly/3rOULGy>
- National Association for Media Literacy Education. (NAMLE). (2016). *Media Literacy Defined*. <https://bit.ly/3lpjbwE>
- National Assotiation for Media Literacy Education. (NAMLE). (2017) *Building Healthy Relationships with Media: A Parent's Guide to Media Literacy*.
<https://bit.ly/3tZPoqm>
- Neutral (2019, mayo 13). *Ocho claves para detectar las noticias falsas*.
<https://bit.ly/3fNvhn8>
- Nussbaumer, A., Steiner, C. M., & Conlan, O. (2019, June). Towards a multi-modal methodology for user-centred evaluation of adaptive systems. In *Adjunct Publication of the 27th Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization*, 219-220. <https://doi.org/10.1145/3314183.3323681>
- Nucci, S., & Magaldi, M. (2020). Artificial Intelligence against disinformation: the FAN-DANGO practical case. *IFDaD 2020*. <https://bit.ly/3lvIKwk>

- Olson, D. R. (1988). Mind and media: The epistemic functions of literacy. *Journal of Communication*, 38(3), 27–36. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1988.tb02058.x>
- Orozco-Gómez, G. (1996). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. *Nómaditas*, 5. <https://bit.ly/3rItjdl>
- Orozco-Gómez, G. (2014). ¡Que vivan las audiencias! *Comunicación y Sociedad*, 20, 233-237. <https://bit.ly/33JIX1g>
- Orozco-Gómez, G. (2018). La múltiple audienciación de las sociedades contemporáneas: desafíos para su investigación. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social Disertaciones*, 11, 13-25. <https://bit.ly/3tS7j2c>
- Palestina libre.org (2010, febrero 20). *Recordando Avatar. Los palestinos de Cisjordania organizan una intifada azul para protestar por el muro israelí*. <https://bit.ly/3rJL2kl>
- Parola, A., & Ranieri, M. (2013). The Practice of Media Education: International Research on Six European Countries. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2). <https://bit.ly/3rFfegU>
- Parrat, C. F. (2010). The Politics of Reporting: A Study of States' Strategies for Reporting to the UN Committee on the Rights of the Child. *Political Studies*, 58(3), 472–496. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2009.00798.x>
- Peñalva, S., Aguaded, I., & Torres-Toukourmidis, A. (2019). La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educomunicativa. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10(1), 245-256. <https://doi.org/10.14198/MED-COM2019.10.1.6>
- Pereira, S., Moura, P., Masanet, M. J., Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2018). Media uses and production practices: Case study with teens from Portugal, Spain and Italy. *Comunicación y Sociedad*, 33. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>
- Pérez- Tornero, J. M. (1981). Por una sociosemiótica de los discursos de la comunicación de masas. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (3), 031-55. <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/40986>

- Pérez-Tornero, J. M. (1987). VILCHES, Lorenzo. La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 315-317. <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/41867>
- Pérez-Tornero, J. M. (1996). ¿Qué es consumir medios de comunicación? Claves para su comprensión. *Comunicar*, 7, 15-18. <https://doi.org/10.3916/C07-1996-04>
- Pérez, J. M., & San Martín, J. (1995). Publicidad y educación en valores. *Comunicar*, 3(5), 21-28. <https://bit.ly/3FNtCIU>
- Pérez-Tornero, J. M. (2004). Promoting digital literacy. *Understanding Digital Literacy*. <https://cutt.ly/bljcDyH>
- Pérez-Tornero, J. (2005). Towards a new concept of media education. *Comunicar*, 24, 21-24. <https://doi.org/10.3916/C24-2005-04>
- Pérez Tornero, J.M. (2008). Multi-screen society: a challenge for media literacy. [La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 31, 15-25. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-002>
- Pérez-Tornero, J. M. (2009). El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *Telos: Revista de Pensamiento Sobre Tecnología y Sociedad*, 79, 6-7. <https://core.ac.uk/download/pdf/18416141.pdf>
- Pérez-Tornero, J.M., (2012). Un nuevo horizonte para la educación en medios. *Sphera Pública*. <https://goo.gl/2rHFWH>
- Pérez-Tornero, J.M., & Celot, P. (2009). *Study on assessment criteria for media literacy levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed*. UAB; Comisión Europea. <https://bit.ly/3KAqSSC>
- Pérez-Tornero, J. M., & Durán-Becerra, T. (2019). European Perspectives on Media Literacy. In Hobbs, R., & Mihailidis, P. (Eds). *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-8. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0066>
- Pérez-Tornero, J. M., Giraldo-Luque, S., Tejedor-Calvo, S., & Portalés-Oliva, M. (2018). Proposal of indicators for the evaluation of media literacy competences in public administrations. *El Profesional de la Información*, 27, 521-536. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.06>

- Pérez Tornero, & Martínez-Cerdá, J. F.M (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. Políticas de alfabetización en la Unión Europea. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, 5, 39-57.
- Pérez-Tornero, J. M., & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <https://cutt.ly/xljx5tm>
- Pérez-Tornero, J.M., & Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo* (Vol. 2). Editorial UOC. <https://cutt.ly/gljx1Jq>
- Pérez Tornero, J. M., Martínez-Cerdá, J. F., Pegurer Caprino, M., & Othman, D. A. (2013). *Midiendo la alfabetización mediática en Europa 2005-2010. Alfabetización Mediática: De la Piedra Rosetta al siglo XXI. Hacia un Observatorio Europeo de Alfabetización Mediática*. <https://goo.gl/XDy39w>
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y. & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). YouTuber videos and the construction of adolescent identity. *Comunicar*, 55, 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Pérez-Tornero, J. M., & Tejedor-Calvo, S. (2014). *Escribir para la red. Gabinete de comunicación y Educación*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://cutt.ly/rll3nCA>
- Pereira, S. (1997). *Crianças e televisão: uma relação de influências*. Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI). <https://bit.ly/3fOF0cK>
- Pereira, S., Pinto, M., & Pereira, L. (2012). Resources for media literacy: Mediating the research on children and media. *Comunicar*, 39, 91-99. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-09>
- Pereira, S. (2013). More technology, better childhoods? The case of the Portuguese ‘One Laptop per Child’ programme. *CM Komunikacija i mediji*, 8(29), 171-197. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=544139>
- Pereira, S.; Pinto, M.; Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12º ano*. Braga, Portugal: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho. <https://bit.ly/33JqrF8>
- Pereira, S., Moura, P., Masanet, M. J., Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2018). Media uses and production practices: Case study with teens from Portugal, Spain and Italy.

- Comunicación y Sociedad* 33, 89-114, <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>
- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., & Fandos-Igado, M. (2016). Digital skills in the Z generation: Key questions for a curricular introduction in Primary School. *Comunicar*, 49, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development / Dimensiones de la alfabetización digital a partir de cinco modelos de desarrollo. *Cultura y Educación*, 31(2), 232–266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Pérez-Rodríguez, M. A., Hernando, A., & Aguaded, I. (2011). La integración de las TIC en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores. *Estudios Pedagógicos*, 37, 197-211. <https://goo.gl/73uUZU>
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez-Rodríguez, M. A., Delgado-Ponce, A., García-Ruiz, R., & Caldeiro, M. (2015). *Niños y jóvenes ante las redes y pantallas. La educación en competencia mediática*. Gedisa.
- Pérez-Rodríguez, M.A., Contreras-Pulido, P., & Delgado-Ponce, A., (2018). La competencia mediática en el escenario de la convergencia digital. In Aguaded y Romero-Rodríguez (2018). *Competencias mediáticas en medios digitales emergentes*. Comunicación y sociedad ediciones y publicaciones.
- Pindado-Pindado, J. (2004). The misunderstanding between teenagers and reading. [El desencuentro entre los adolescentes y la lectura]. *Comunicar*, 23, 167-172. <https://doi.org/10.3916/C23-2004-27>
- Pinto, M. (1997). La televisione nella vita quotidiana dei bambini. Il contesto come testo. *Problemi dell'informazione*, 22(4), 513-519. <https://www.riviste-web.it/doi/10.1445/3909>

- Pinto, M. (1999). O Jornalismo enquanto campo social e domínio de formação. *Comunicação e Sociedade*, 1, 75-95.
[https://doi.org/10.17231/comsoc.1\(1999\).1439](https://doi.org/10.17231/comsoc.1(1999).1439)
- Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Edições Afrontamento.
<https://bit.ly/3Asr4i5>
- Pinto, M. (2005). TV and family: a crossroad fo changeable fields. [A televisão e a família: cruzamento de dois campos movediços]. *Comunicar*, 24, 59-67.
<https://doi.org/10.3916/C24-2005-10>
- Pinto, M., & Pereira, S. (2018). Experiências, perceções e expectativas da formação de professores em educação para os media em Portugal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 91, 83-103.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441414>
- Ponte, C., & de-Vasconcelos-Simões, J. (2012). Training graduate students as young researchers to study families 'use of media. *Comunicar*, 38, 103-111.
<https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-01>
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of broadcasting & electronic media*, 54, 675-696.<https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Potter, W. J. (2018). *Media Literacy*. University of California, Santa Barbara. SAGE Publications.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the horizon*, 9(5), 1-6.<https://cutt.ly/6z6PLL>
- Prensky, M. (2010). Homo sapiens digital: de los inmigrantes y nativos digitales a la sabiduría digital. In R. Aparici (Ed.) *Conectados en el ciberespacio*. UNED.
- Quin, R., McMahon, B., & Kubey, R. (1997). Living with the tiger: Media curriculum issues for the future. *Current perspectives. Information and behavior*, 6, 307-321.
- Ramirez-García, A., & González-Fernández, N. (2016). Media competence of teachers and students of compulsory education in Spain. *Comunicar*, 49, 49-58.
<https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>

- Ramirez-García, A., González-Fernández, N., & Salcines-Talledo, I., (2018). Nuevos dispositivos móviles, nuevas responsabilidades. In I. Aguaded & L.M. Romero-Rodríguez (Eds.), *Competencias mediáticas en medios digitales emergentes* (133-143). Comunicación y sociedad ediciones y publicaciones.
- Robinson, B. (1985). Media in Educational Research: Are the New Electronic Media a Threat to Literacy or a Challenge for the Literate?. *British Journal of Educational Technology*, 16(1), 42-59. <https://bit.ly/3Aq3lPA>
- Rodríguez García, E. (2018, abril 2). Los españoles los que más impacto de noticias falsas recibimos de la Unión Europea. *El Español*. <https://bit.ly/3fP3YZw>
- Romero-Rodríguez, L.M., De-Casas-Moreno, P., & Torres-Toukoumidis, A., (2016). Dimensiones e indicadores de calidad informativa en los medios digitales. *Comunicar* 49, 91-100. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-09>
- Romero-Rodríguez, L.M., Contreras-Pulido, P., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2019) Media competencies of university professors and students. Comparison of levels in Spain, Portugal, Brazil and Venezuela. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597564>
- Rodrigo-Cano, D., Tirado-Molina, R., & Hernando-Gómez, A., (2018). Brechas instrumentales y de competencias digitales en contextos múltiples. In I. Aguaded & L.M. Romero-Rodríguez (Eds.), *Competencias mediáticas en medios digitales emergentes* (113-128). Comunicación y sociedad ediciones y publicaciones.
- Ruiz de Elvira, A. (2018, junio 19). 'The Handmaid's Tale', las mujeres y el movimiento #MeToo. <https://bit.ly/3qSc6Ph>
- Ruiz Benítez, B. (2020). *Hábitos, actividades y riesgos en las TIC*. Informe Observatorio de la Infancia en Andalucía (OIA, 2020).
- Ruiz-Morón, N. E., Páez, A. R., & Hernández, L. G. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas* (Vol. 2). Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3GUkjZ6>
- Salaverría, R. (2010). ¿Ciberperiodismo sin periodistas? Diez ideas para la regeneración de los profesionales de los medios digitales. In F. Campos Freire (Coord.) *El cambio mediático*. 236-249. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

- Sánchez-Carrero, J., & Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar* 38, 113-120. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-02>
- Scolari, C. A., Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información (EPI)*, 27(4), 801-812. <https://doi.org/10.3145/EPI>
- Schofield, D., & Frantzen, V. (2018). Mediepedagogikk og mediedidaktikk. *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur*. <https://bit.ly/3LbyDyG>
- Seargeant, P., & Tagg, C. (2016). Fake news: the solution is education, not regulation. *Times Higher Education*. <https://bit.ly/3otSK1k>
- Shellenbarger, S. (2016). Most Students Don't Know When News Is Fake, Stanford Study Finds. *The Wall Street Journal*. <https://on.wsj.com/3ArMMTV>.
- Sigiliano, D., & Borges, G. (2018). Competência midiática: o ativismo dos fãs de The Handmaid's Tale. *Comunicação & Inovação*, 19(40), 106-122. <https://doi.org/10.13037/ci.vol19n40.5179>
- Sigiliano, D., & Borges, G. (2018). Transmedia Literacy: uma análise da repercussão das estratégias transmídia de The X-Files. *Fronteiras-estudos midiáticos*, 20(2), 204-216. <https://doi.org/10.4013/fem.2018.202.06>
- Soep, E. (2012). The digital afterlife of youth-made media: Implications for media literacy education. *Comunicar*, 38, 93-100. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-10>
- Stiller, A., Schwendemann, H., Bleckmann, P., Bitzer, E. M., & Mößle, T. (2018). Involving teachers in reducing children's media risks. *Health Education*, 118(1), 31-47. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0061>
- Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catalá, C., & Mengual-Andrés, S. (2016). Teachers' perceptions of the digital transformation of the classroom through the use of tablets: A study in Spain. *Comunicar*, 49, 81-89. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-08>
- Tavárez, J.A., & Tejedor-Calvo, S. (2010) *Ciberperiodismo. Libro de estilo para periodistas*. Itla Editorial.

- Timsit, S. (2002). *Las 10 estrategias de manipulación masiva. Rebelión*. <https://bit.ly/3K9crES>
- Tejedor-Calvo, S., & Pulido-Rodríguez, C. (2012). Challenges and risks of Internet use by children. How to empower minors?. *Comunicar*, 39, 65-72. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-06>
- Tejedor-Calvo, S., & Pérez Tornero, J. M. (2015). *Guía de tecnología, comunicación y educación para profesores: Preguntas y respuestas*. Editorial UOC. <https://bit.ly/3Aq51sm>
- Torrecillas-Lacave, T. (2012). La interacción padres e hijos en el contexto televisivo infantil: estrategias de alfabetización mediática en el hogar. *Doxa Comunicación*, 175-194. <http://hdl.handle.net/10637/5827>
- Torrecillas-Lacave, T., Vázquez-Barrio, T., & Monteagudo-Barandalla, L. (2017). Percepción de los padres sobre el empoderamiento digital de las familias en hogares hiperconectados. *El profesional de la información (EPI)*, 26(1), 97-104. <https://doi.org/10.3145/EPI>
- Torrecillas-Lacave, T., Vázquez Barrio, T., Suárez Álvarez, R. S. Álvarez, & Fernández Martínez, L. M. (2020). El papel de los padres en el comportamiento online de menores hiperconectados. *Revista Latina*, (75), 121-148. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1419>
- Torres-Menárguez (2018, Mayo 28). Mi hijo tiene ocho años y no le dejo usar la tableta, ¿estoy entorpeciendo su desarrollo? *El País*. <https://bit.ly/3KCmeDJ>
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. Unesco. <https://bit.ly/3tMzOhY>
- UNESCO (2018). *UNESCO transparency portal. A better world through UNESCO's projects and activities*. <https://bit.ly/3fObhkv>
- VanSickle, R. L. (1981). Implicit Operational Definitions of Economic News Literacy in the Printed News Media. *Social Education*, 45(1), 68-73.
- Vargas-Llosa, M. (2011). *La civilización del espectáculo*. Alfaguara.
- Vargas-Campos, R. (2006). Marcuse: vigencia de un pensamiento inactual. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*. <https://bit.ly/3Aqh88Y>

- Vargas, J. R., Pinto, M. & Marinho, S. (2019). Desafios da comunicação na prática da literacia em saúde. In Z. Pinto-Coelho, S. Marinho & T. Ruão (Eds.), *Comunidades, participação e regulação. VI Jornadas Doutorais, Comunicação & Estudos Culturais*, 84-96. CECS. <https://bit.ly/3AqhdcM>
- Vázquez-Herrero, J., González-Neira, A., & Quintas-Froufe, N. (2019). Active Audience in Transmedia Fiction: Platforms, Interactivity and Measurement. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 73.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización Mediática e informacional: Curriculum para profesores*. UNESCO. <https://bit.ly/3zTdcNO>.
- Vooijs, M. W., & Van Der Voort, T. H. A. (1990). Teaching television: the effects of critical television viewing curricula. *International Journal of Educational Research*, 14, 543–552. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(90\)90024-3](https://doi.org/10.1016/0883-0355(90)90024-3)

ANEXOS

ANEXO 1: LISTA DE TABLAS

TABLA 1.	PUBLICACIONES EN LA REVISTA COMUNICAR. USOS DEL CONCEPTO.....	49
TABLA 2.	DIFERENCIA ENTRE NATIVOS E INMIGRANTES DIGITALES.....	65
TABLA 3.	GUÍA PARA EL CONSUMO DE MEDIOS EN FAMILIA (NAMLE).....	91
TABLA 4.	PLATAFORMAS EDUCATIVAS PARA PADRES.....	93
TABLA 5.	CONSEJOS SOBRE MEDIA LITERACY EN LA INFANCIA.....	101
TABLA 6.	RECURSOS PARA MENORES.....	102
TABLA 7.	PLATAFORMAS MÁS CONSUMIDAS POR JÓVENES.....	106
TABLA 8.	PAUTAS PARA UNA LECTURA CRÍTICA.....	113
TABLA 9.	GUÍA PARA ANÁLISIS CRÍTICO DE MENSAJES MEDIÁTICOS.....	114
TABLA 10.	COMPETENCIAS PARA EL PROFESORADO.....	119
TABLA 11.	PROYECTOS DE MEDIA LITERACY (UE).....	135
TABLA 12.	PROYECTOS MEDIA LITERACY (EE.UU.).....	131
TABLA 13.	PROYECTOS PROMOVIDOS POR PERIODISTAS Y ACADÉMICOS.....	135
TABLA 14.	PROYECTOS EUROPEOS DESINFORMACIÓN.....	138
TABLA 15.	TÉCNICAS RECOGIDA DE DATOS.....	146
TABLA 16.	ENTREVISTAS IP.....	147
TABLA 17.	UNIDADES DE ANÁLISIS.....	148
TABLA 18.	UNIDADES ANÁLISIS CUESTIONARIOS.....	149
TABLA 19.	MATRIZ DE EVALUACIÓN.....	151
TABLA 20.	DATOS DE IDENTIFICACIÓN.....	160
TABLA 21.	DATOS DE PROFESIÓN.....	161
TABLA 22.	NIVEL DE CONOCIMIENTO.....	162
TABLA 23.	ACTIVIDADES EN EL AULA.....	164
TABLA 24.	STORYTELLING EN EL AULA.....	165
TABLA 25.	ACTIVIDADES STORYTELLING.....	166
TABLA 26.	DIETA MEDIÁTICA.....	167
TABLA 27.	TIPO DE INFORMACIÓN CONSUMIDA.....	167
TABLA 28.	CRITERIOS COMPROBAR VERACIDAD.....	169
TABLA 29.	ANÁLISIS DE UNA FOTOGRAFÍA.....	173
TABLA 30.	NOTICIA VERDADERA Y FALSA.....	174
TABLA 31.	ANÁLISIS DE UNA NOTICIA.....	175
TABLA 32.	ANÁLISIS DE DOS IMÁGENESS PUBLICITARIAS.....	176
TABLA 33.	HERRAMIENTAS PRÁCTICA DOCENTE.....	179
TABLA 34.	REALIZACIÓN DEL CURSO.....	182
TABLA 35.	IMPORTANCIA DEL CURSO.....	183
TABLA 36.	EXPECTATIVAS DEL CURSO.....	184
TABLA 37.	COMPETENCIAS MEDIÁTICAS.....	185
TABLA 38.	DATOS DE IDENTIFICACIÓN.....	188
TABLA 39.	DATOS DE LA PROFESIÓN.....	189
TABLA 40.	EVALUACIÓN DE LAS METAS.....	193
TABLA 41.	INFORMACIÓN RECIBIDA.....	193
TABLA 42.	CONTENIDO Y DOMINIO.....	195
TABLA 43.	EVALUACIÓN DE LOS FORMADORES.....	196

TABLA 44. VALORACIÓN DE LAS SESIONES.....	197
TABLA 45. EVALUACIÓN MATERIALES RECIBIDOS.....	198
TABLA 46. EVALUACIÓN MATERIALES REALIZADOS.....	198
TABLA 47. ESCALA DE EVALUACIÓN.....	199
TABLA 48. RECURSOS FORMACIÓN EN ESPAÑA.....	204
TABLA 49. VÍDEOS DEL CURSO EN MALTA.....	205
TABLA 50. CURSO MÍA EN ITALIA.....	207
TABLA 51. CURSO MÍA EN REINO UNIDO.....	208
TABLA 52. CURSO MÍA EN PORTUGAL.....	210

ANEXO 2: LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. PUBLICACIONES SOBRE MEDIA LITERACY.....	26
FIGURA 2. EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO.....	41
FIGURA 3. NÚMERO DE PUBLICACIONES EN WOS.....	41
FIGURA 4. LAS UNIVERSIDADES QUE INVESTIGAN MEDIA LITERACY.....	45
FIGURA 5. RESULTADOS DE AGM (2020).....	58
FIGURA 6. COMPARATIVA PENETRACIÓN DE MEDIOS (2011 Y 2020).....	59
FIGURA 7. TARGETS DE LA TV E INTERNET (2020).....	78
FIGURA 8. TIPOLOGÍA DE CONSUMO EN INTERNET.....	81
FIGURA 9. PROYECTOS UNESCO.....	123
FIGURA 10. CONTROL VERACIDAD EUFACTCHECK.....	136
FIGURA 11. DEFINICIÓN MEDIA LITERACY.....	161
FIGURA 12. MEDIA LITERACY EN EL ENTORNO EDUCATIVO.....	163
FIGURA 13. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN.....	168
FIGURA 14. CONTENIDO PUBLICADO.....	170
FIGURA 15. GÉNEROS NARRATIVOS.....	171
FIGURA 16. IMAGEN PARA ANÁLISIS COMPETENCIA MEDIÁTICA.....	172
FIGURA 17. NOTICIA FALSA	174
FIGURA 18. ANÁLISIS DE ANUNCIOS.....	176
FIGURA 19. HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS.....	178
FIGURA 20. CREACIÓN DE CONTENIDO.....	180
FIGURA 21. USO DE COPYRIGHT.....	180
FIGURA 22 HERRAMIENTAS CON ALUMNOS.....	181
FIGURA 23. APLICAR EL APRENDIZAJE.....	186
FIGURA 24. LA RED SOCIAL MÁS USADA.....	187
FIGURA 25. DEFINIR LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA.....	189
FIGURA 26. CONOCIMIENTO ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA.....	191
FIGURA 27. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA ESCUELA.....	191
FIGURA 28. EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES.....	199
FIGURA 29. APRENDIZAJE DEL CURSO.....	200
FIGURA 30. ¿CAMBIARÍA ALGO?.....	201

ANEXO 3: LISTA DE TABLAS

CUESTIONARIOS DE PRE-EVALUACIÓN SOBRE EL NIVEL DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DE LOS DOCENTES

<https://bit.ly/3zZMZgp>

MIA PRE-TRAINING QUESTIONNAIRE
MEDIA LITERACY |

Sección 1 de 6

(ES)Cuestionario de Pre Evaluación.
 Curso de formación del profesorado en Alfabetización Mediática/**(EN)Pre-evaluation Questionnaire. Teacher Training Course in Media Literacy/ (IT) Questionario di pre-valutazione. Corso di formazione per insegnanti sull'alfabetizzazione mediatica/ (PT)Questionário de Pré-Avaliação. Curso de Formação de Professores em Alfabetização Mediática**

(ES)Este cuestionario tiene un doble objetivo. Por un lado, medir el nivel de competencia mediática del profesorado europeo en cinco países (España, Reino Unido, Italia, Malta y Portugal) y, por otro, evaluar la efectividad del programa de formación del profesorado elaborado a través del proyecto Europeo Media In Action (MIA).

(EN)This questionnaire has a twofold objective. On the one hand, to measure the level of media competence of European teachers in five countries (Spain, United Kingdom, Italy, Malta and Portugal) and, on the other hand, to evaluate the effectiveness of the teacher training programme developed through the European project Media In Action (MIA). Your information will be used solely for the purpose of this project and all information is anonymous.

(IT)Il presente questionario ha un duplice obiettivo. Da un lato, misurare il livello di competenza mediatica degli insegnanti europei in cinque paesi (Spagna, Regno Unito, Italia, Malta e Portogallo) e, dall'altro, valutare l'efficacia del programma di formazione degli insegnanti sviluppato attraverso il progetto European Media In Action (MIA).

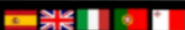
(PT)Este questionário tem um duplo objetivo: 1) medir a competência mediática dos professores em cinco países (Espanha, Reino Unido, Itália, Malta e Portugal) 2) avaliar a efectividade do programa de formação de professores elaborado através do projeto europeu Media In Action (MIA). A sua participação é anónima e a informação recolhida é utilizada apenas no âmbito deste projeto.

ANEXO 4:
CUESTIONARIOS DE POST-EVALUACIÓN SOBRE EL NIVEL DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁ-
TICA DE LOS DOCENTES Y LA EVALUACIÓN DEL CURSO

<https://forms.gle/KFL5vNX1EQ8B2NdAA>



MIAI POST-TRAINING QUESTIONNAIRE

MEDIA LITERACY | 

Sección 1 de 3

Cuestionario de post evaluación /post-training questionnaire/postar questionário/post questionario

1. (ES)DATOS DE IDENTIFICACIÓN: CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS/ (EN) IDENTIFICATION DATA: DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS/ (IT)DATI DI IDENTIFICAZIONE: CARATTERISTICHE DEMOGRAFICHE/(PT)DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS

ANEXO 5: ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Tabla 53. Preguntas para la entrevistas en profundidad		
Categorías	Dimensión	Preguntas
1	El planteamiento didáctico del programa de formación del profesorado Media In Action	¿Por qué nace la idea de este proyecto? ¿Qué motivó su puesta en marcha? ¿Cuál es su fin didáctico? ¿Y su campo de actuación? ¿Posteriormente se podrá implementar en las aulas?
2	Los módulos del programa formativo	¿Cómo se estructura el curso? ¿De qué unidades didácticas consta? ¿Qué temáticas se abordará en la formación? ¿Con qué frecuencia? ¿Hay temas transversales como la formación en determinados valores?
3	El escenario de la investigación y el diseño curricular	¿Cuál es el contexto dónde se aplicará? ¿Se justifica la relevancia del tema dentro de los programas de formación del profesorado? ¿Se adapta a las necesidades del profesorado?
4	La muestra de los participantes	¿Cuál es el perfil/o grado de educación de los educadores que se pretende formar? ¿De qué especialidades? ¿En cuántos centros educativos? ¿Cuál es el nivel de competencia mediática de los participantes?
5	Los recursos e instrumentos	¿Qué tipo de materiales se utilizarán? ¿Con qué recursos se cuenta para ejecutar el plan? ¿Qué tipo de programas y recursos tecnológicos se emplearán? ¿Aplicaciones móviles? ¿Disponibilidad de recursos?
6	Las actividades realizadas	¿Qué actividades formativas se llevarán a cabo en los cursos? ¿Se combina la teoría y la práctica? ¿Trabajo individual o grupal? ¿Favorecerán el pensamiento crítico y creativo? ¿La formación les hará más competentes mediáticamente?
7	Los resultados esperados	¿Qué se espera conseguir con este proyecto? ¿Cuáles son los resultados esperados? ¿Cuál será el impacto en la esfera educativa? ¿Cómo se evaluará el proyecto?
8	Las futuras implicaciones	¿Qué retos futuros se pretende conseguir? ¿Se evaluará la formación del docente después de los cursos? ¿Llegará a las aulas para comprobar la formación de los alumnos? ¿Repercusiones del proyecto? ¿Difusión en revistas científicas?
9	Las dificultades	¿Cuáles son las principales dificultades que se han encontrado en la realización del programa de formación? ¿Financiación? ¿Tiempo? ¿Trabajo en equipo? ¿Se han detectado carencias en la elaboración del programa formativo? ¿Disparidad de criterios entre los distintos componentes del equipo investigador?
10	Las oportunidades y las amenazas	¿En qué se diferencia este proyecto con otros de <i>media literacy</i> ya implementados? ¿Cuáles son las novedades? ¿Cuáles son las propuestas de mejora? ¿A qué necesidades atiende?

1. ANGELA REES, REINO UNIDO

- **Why was the idea for this project born, what motivated it and what is its educational purpose?** Uh, quite severe for the idea for the project. Um, so we we started off working with groups and groups of older people and just lots of different and years ago. And we wanted to do something a bit more focused. So we decided this time to at educators rather than the actual end users. So what we started meeting and we were, who should we do? Should we focus just on this group, which has done that group with the EMS people who work with youth groups, teachers, trainers? Motivation is because we think media literacy is something really important that you can have a functioning democracy without it. And we wanted to spread the the lens on the teaching to as many people as possible as we want people to be. So there's a big focus on storytelling and practical, actual creating content. Um, the course is split roughly 50 50 on the theory of media. The idea is to be a creative thing, to be making things to be. OK, so we have, uh, some face to face training sessions with educators, and hopefully they will take the curriculum rather than having this is the media literacy lesson.
- **How is the course structured, what didactic units does it consist of, what topics will be covered in the training and how often?** All right, so we're being quite open. I'm just going to I've asked people to contact those who are interested in learning it. So I've had an exam board, some librarians, some these organizations who we want to learn this. Can we come along to a training session? So then it would be a workshop thing with them. Okay. Um, oh no, no, not because it is not directly with pupils and students. It will be with educators. So we will have a lesson, a workshop style lesson where they all come in the UK and Wales. We are going to try and make it more of a a hackathon kind of event where.
- **What is the context in which it will be applied, is the relevance of the topic within teacher education programmes justified, and is it adapted to the needs of teachers?** You got. I hope so, it's slightly different in every country. So what we

did, we started off with the the the European digital competence for educators to deliver on what we thought was useful for media literacy as part of that framework. So there's a standardized basis for the curriculum and then each country will take it away and work what they can do with their teachers and what their educators need. So, yeah, slightly. What is the profile of the OK? We've kept it quite open, so it's people working with young people aged between eight to 18. I think it is. So there's some online materials that we've been compiling a pack of resources such as lesson plans, how to guides videos, web based resources that will be showing them how to use. And then there's a practical side, so we'll be doing. The podcasts, videos and blogging. What is the. I'm not sure yet we will do a questionnaire to start off to find where the baseline is for each group. Most.

- **What is the profile/degree of education of the educators to be trained? In which specialisations?** Teachers in the UK have a basic competencies that they cannot rely on his mobile phone and tablet, so it would not be too difficult to show them how depressed I think they'll be in a bidding report because they'll be there will be a group of them. I'd rather they were interacting with each other and sharing ideas than working completely individually. There are those. If we have an online section of the course, then that would be self-directed study. But the face to face does have them working as groups. I hope that the educators we work with feel more confident using storytelling in their classrooms and with the users. If they raise their confidence, then I think that's quite important. We will have we have a questionnaire for participants beforehand saying Rate, how you feel about how confident are you in using digital storytelling? How come?
- **What kind of materials will be used, what resources are available to implement the plan, what kind of software and technological resources will be used?** VIDEO that sort of content, and then we'll do the same, this overwriting, that confidence is higher or not. Well, because this project is so short to only have 12 months unlimited funding, maintaining motivation amongst all the partners to keep promoting the materials would be difficult. I think there's a couple of very dedicated partners will be fine with. It's going to be difficult keeping everybody focused on

board because we haven't got the money. I think political landscape changing will also have an impact, so Brexit might make it more difficult for collaboration between the UK part and the rest of Europe.

- **What training activities will be carried out in the courses, will they combine theory and practice, will they be individual or group work, and will they encourage critical and creative thinking?** Hopefully, we can still maintain that the social network interest that we want to make again, just the timescale we've promised quite a lot in a very short time to do it. And we were a small staff between us. Yeah. Just the logistics that they will have probably won't have, and we haven't got problems getting participants to come and do the training. The people are queuing up for it, so there's a need for it. It's just we haven't got the time and resources to spread it as far as we'd like to do, as much as we'd like to move the project about the to. The huge thing is that so much of it so.
- **What is this project expected to achieve? What are the expected results? What will be the impact on the educational sphere? How will the project be evaluated?** But I don't think the scope of this project is big and we can't solve that problem is massive. Unfortunately. Okay. Oh yes so we have a couple of articles. Written we've submitted one which will hopefully be hopefully be yeah we have article.
- **What future challenges are to be achieved? Will teacher training be evaluated after the courses?** Someone I don't know, not something with, Um. You have to ask Maria. She has to communicate if we want to get it to something we can do. Yeah, you can.
- **What are the main difficulties encountered in the implementation of the training programme?**

- **How does this project differ from other media literacy projects already implemented, what are the novelties?** We've we're very focused on making sure we get those things done. The dissemination, the protest is very strong. And a lot of other projects we're getting quite near to the end and we haven't done quite so much work so it's really motivated. That's good.

2. CORINA BARTOLETTI, ITALIA

- Questo Paese aspetta e spera non solo la corte spagnola anche se la pena allora non partecipano è alla base dell'idea di entrare nel progetto standard. Però credo che un'idea nasce sia originale si origina a partire un bisogno un anno fa alta un allievo che manca la pratica dello sci insegnante. Non manca nemmeno in Italia una omogeneità delle competenze un Itanium o un sì o un database o un altro un dataset cursus organizzato sistematicamente in un percorso coerente un pattern coerente il quale sul finire del corso che si pretende così è il film didattico del corso che dello scorso anno organizza il progetto. E se per un insegnante per lo meno è una introduzione al tema è una major deve che l'alfabetizzazione media literacy che sa utilizzare per esempio lo storytelling e nella didattica gli ok il training nel triennio momento non è mai lungo. Però quello che chiediamo stasera è un semi-dio una paura che l'insegnante ignaro reservoir capacità avesse interesse e curiosità e.
- Sarà utilizzata nel corso del mio ambiente come struttura corso strutturale differente in Italia e in qualsiasi struttura dos días ha una durata minima di 20 comuni nel nostro Paese ma non pensavo a DOS per lo meno DOS momento che in quel momento hai un corso vero e proprio che son dodici ore. Se ora OS Windows Linux e si struttura in una introduzione non poco teorica però non solo teorica e soprattutto da una introduzione al corso Svezia e alla maniera nella quale sono organizzata OS tematiche e storytelling per senso critico e e generale utilizzo creativo della media nella didattica però e nello specifico i suoi il macro tema specifico è lo storytelling. E vero però però essa è estranea a ora perché tenere mosche hacker che frequenta attraverso il questionario o no intendono Spaces. Può essere che

salterà cambiare la tematica su un poco sopra indossa la maschera l'insegnante di colore che però allora è molto pensato a una parte teorica o poco deduttiva.

- Una parte tecnica è una parte sperimentale di scontrarsi nel momento in cui ogni si insegna conseguirà un certificato riconosciuto dal Ministero dell'Educazione dello sport che ha attivato una collaborazione con un'altra organizzazione. Allora lo slogan è e si ottiene il non per trasferirlo in seno a quello che si intende Nana che in spagnolo è Basic perfetto e perfetto il contenitore che si applica nel corso allora il contesto nel quale applicare il cursore su un contesto insegnante dovevano essere particolarmente nuestra cooperativa. Il valore che in un'altra organizzazione può avere también recarsi al progetto è il fatto che tralasciamo come educatore anche trova con personas includendo studenti e studentesse con bisogni spesso speciali Special e etero e a partire disabilitare o grossa problematica. E questo è il contesto che si vive in un contesto puramente educativo ed educativo. Però il nostro sistema educativo non fa dimenticare fa ricordare che essere scolastici lo sa essere anche se con disabilità includendo allora anche la sua insegnante curriculare e il suo insegnante di supporto allo sdegno come problematica esistenziale e son todos Contes insegnante educatore dei supporti e la scuola también.
- E però non so se il contesto también vuol dire influire l'osservatore e scrivere abbastanza fuori della scuola in un processo educativo che si accosta nel corso della scuola e penso che sì non era scontato che si tratti di. E la semplificazione la certificazione ha indotto il tipo di semplificazione in Italia e certificazione dei crediti e la semplificazione di aggiornamento update come un update è stato insito nella tipologia update vero e advertising sino alla falda che impone il link Common Sense.
- Non credo che potremo sapere il percorso ha inserito nel database del ministero dello scandalo nazionale. In teoria l'insegnante italiano potrebbe aver corso e partecipare non solamente allorché Mons. A livello a livello locale local che è in corso e nel sito nazionale del Ministero della Salute lo specifico dello sviluppatore del suo sito allora Alberto Rossi insegnante Corriere Todos los Lagos. No no non te-

miamo non abbiamo posto limitazioni dell'età dello studente primario e secondario. Lo so quando vogliamo sapere se lo sguardo severo è il profilo profilo le esigenze di carattere conservatore es. Il profilo del giocatore stesso definito fare una qualifica alle committenze mediatiche allora un candore ed essere un po come un salto purché insegnante. In Italia muoiono in sala da 45 anni non ancora non sarebbero ancora mossi da un clan però non sono ancora che tipo di materiale purché le moschee a riunire secondo lo stesso insegnante purché non so cosa lasceremo solo la rivoluzione al mio fianco.

- Ok però allo stesso ignorante e non superiore di fare in modo che loro in quel blog di classe in modo tale che certo tranne per sarà un blog non qualche insegnante es. Avranno la sordina da qualche parte nel corso della creazione di un prodotto in classe. Che così speriamo di conseguire. In italiano si traduce lei stessa in italiano volgere entusiasmare appassionare gli insegnanti perché. è così che poi loro piangere e appassionare i ragazzi. L'idea di portare il proprio entusiasmo e la nostra idea poi di monitorare gli pop up ed ecco esatto e quindi di ciò che funziona quali sono i campi di Milano nel corso di settembre e il monitoraggio monitoriamo settembre alla fine di novembre e in settembre il loro quelli che vengono in settembre è l'inizio dell'anno scolastico.
- Allora dopo il corso noi speriamo vogliamo che è una pianificazione della didattica dell'anno con lo stress e rammenta che nel corso dell'anno si è presentato durante l'anno una sua promessa potremo monitorare aiutarlo a pompa 4 5 mesi. So che il proiettore è sempre però in porta siamo sempre a supportarlo si insegnante continueremo saranno di formazione tecnologica perché lo sa lui non sono capace di essere sa cosa sono fra l'insegnante e l'insegnante non ho molti di darlo. Non è un problema tecnico è un problema che a mio avviso è la tecnica. Se lo sarà uno sguardo agli insegnanti la tecnica però l'insegnante tiene che gli alunni vede come utilizzare un progetto e non solo ai suoi insegnanti tedeschi. La normalità.
- No non è fondamentale che il risultato è un risultato si dice vorresti che i risultati fossero pubblicati in una rivista scientifica. E sta lavorando al progetto naturalmente è chiaro che la teoria è sufficiente far fare un articolo una ricerca scientifica però ci sarebbe molto interesse. Io suppongo che ad esempio facendo il workshop

in collaborazione con loro io penso di avere dei dati e quindi a monitorare bene il progetto e gli insegnanti. Quindi se abbiamo idee piuttosto che articoli online che è un'altra cosa che è in corso una falsa collaborazione degli Oss che arriva fino a via XX Settembre in collaborazione con la segnalazioni che sono scientifica dove è in corso vogliamo essere replicato e la difficoltà che sta incontrando con il progetto può essere un lasso temporale con un suo insegnante. La disseminazione non lo si insegna per la disseminazione del database. Ancora non è strutturato però esso non è un problema il tempo è un anno è poco. Però. Per. Se esso offre un. Immediati cambieranno nome sarà incentrata sulla alfabetizzazione mediatica e non esiste un progetto una visione generalmente articolata agosto partecipai uno era molto specifico che era specifico sovraimpressione dell'arcidiocesi e un data base delle Curcio spero unicamente video pratica l'apprendista unicamente presso presso il nostro era un proiettore. Si chiamerebbe storytelling non poco il Community reporting però era un pratico non c'entrava con lo sviluppo il suo travaglio su un gruppo differente una pubblicazione su all'Università di Salamanca chi aveva curato la pubblicazione coordinator ero io con un'altra organizzazione e che però era un poco a caso.

- Un poco generale una visione un po complessa di orientamento anche in questione morale se non ci si limita a un poco un taglio. Un aspetto che fa sì che un poco se non si dice Cross è chiusa con il tempo inferi Internet non poco sia chiaro spero che sia in corso si replica. E vero o no corso stress test saranno sottoposto a una struttura che parte su una parte esperienziale la parte tecnico esperienziale una parte perché in un poco teorica che però è stata abbassata sobre il data base del ricorso lo si intende la morfologia della zona in cui si trova il percorso il data base per una prefissata autonomo también purché perché no non si può essere un corso di alfabetizzazione e il data base è funzionale a una donna insegnante è il suo obiettivo del corso è un corso per fornire un apprendistato autonomo purché ripensamento critico da una parte no l'atteggiamento critico che ha incluso uno schermo perché ritengo che sia una parte fondamentale un po più consapevoli i giovani.

- Critici nei confronti scritto da dove arriva la fonte qual è l'origine di questa notizia. Cosa mi sta dicendo che cosa manca. Cosa che cosa mi vuole dire cosa vuole che io arrivi a pensare e quindi ecco diventare un po più attivi e quindi un po più critici nei confronti di quello che incontriamo nel. Nel web in questo caso la navigazione trattiene per poi arrivare i doni che però prima devo devo capire che è funzionale in altre materie perché non è solo la notizia che puoi anche approcciare le banche da parte degli insegnanti comunque includere anche questo modulo. Perché adesso in Italia c'è anche un'ondata che comincia a rifiutare i media nell'educazione. Adesso questo non c'è. Non ho letto una ricerca a riguardo però lo sento da amici basta con questi media basta basta non se ne può più. Però appunto anche coloro che non vogliono magari utilizzare la tecnologia dei media è indispensabile che comunque invece sviluppino un discorso sui media il pensiero critico sta nel fatto che poi magari utilizzeranno il podcast o gli strumenti per fare storytelling eccetera. Però se secondo me questa del pensiero che lo sviluppo del pensiero critico è proprio una cosa indispensabile la che tu voglia usare dei media in classe o no quella è la base perché con quei giovani i fattori li usano a prescindere da noi dove comunque utilizza per gran parte della sua giornata quel che approcciarsi con il loro linguaggio che usi comunque questo. Allora usiamo in maniera simile qualche potenzialità. Non puoi guardare scorrere notizie

3. MARIA JOSÉ BRITES, PORTUGAL

- Porque não tem maioria nem por aí dia a dia. Mas a boa questão tínhamos um lema Nós tínhamos trabalhado alguns de nós juntos num projeto anteriores êh êh êh êh êh êh êh êh êh o radioactivo que era um projeto rádio online para trabalhar em dados de jovens desfavorecidas e pronto e surge um pouco Leiden também com a ideia de fazermos algo continuarmos a fazer alguma coisa juntos e ângela teve esta ideia de avançarmos para um projeto desta natureza ela não disse eu disse logo sim e bronze e parece nos de facto fundamental e didático. E assim nós procuramos no fundo ter três eu diria fundos didáticos o bom é ter um repositório. Acho que é um trabalho bastante importante que na verdade nós podemos sempre aprimorá-lo até ao fim do ano.

- Apesar de ele até já estar bastante completo não quer dizer que quando vamos agora encontrando outras ferramentas nós possamos colocar lá porque às vezes o que acontece a qualquer um de nós quando estamos até a fazer investigação é que mais ou menos sabemos onde havemos de procurar. é muito difícil encontrar tudo sistematizado. Então os professores não é muito mas muito mais dificuldades tem portanto a parte do repositório e eu acho que é fundamental sob esse ponto de vista portanto esse é um aspecto. O segundo aspecto é fazermos a formação de professores e que se prende com aquilo que eu chamava há pouco o terceiro ponto acho que é quase um 2 pontuou que é a repercussão de que nós também esperamos que a nossa formação venha a ter nos próprios estudantes. Pronto portanto eu vejo sempre como nesta trilogia não é. Então estruturar o curso porque cada país.
- No caso português o primeiro ponto que nós consideramos foi não esquecer o que tinha os seus conteúdos que tinham sido decididos como principais em em Cardiff porque são conteúdos que são transversais a todos os parceiros. Portanto esse era um ponto essencial no caso português. Nós tínhamos de certificar a formação para que os professores quisessem êh êh êh êh êh êh êh êh êh êh êh êh êh êh êh êh frequentá la. Não era nossa intenção fazer um curso tão longo quanto a lei só que nós fizemos uma parceria com o Ministério da Educação a rede de atletas escolares e o Plano Nacional de Leitura e muito especificamente por parte do Ministério da Educação.
- Eles insistiram muito para que o curso tivesse as horas que tem portanto ele tem 25 horas teórico práticas ou seja que são horas em que nós estamos com os formandos e depois eles têm 25 horas em que eles próprios nas escolas têm de implementar projetos que se relacionem com o que nós preparamos nas sessões teóricas e práticas portanto mas isso portanto foi de certo modo a nossa ideia inicial era termos no máximo 25 horas.

- Mas lá está pois os parceiros do Ministério da Educação acharam que era melhor ter mais relativamente aos conteúdos. Nós temos sobretudo os conteúdos que foram enfim acordados em Cardiff. Sobretudo temos uma parte inicial para conceitos que estão de história. Temos uma parte específica para o Digital Storytelling também uma parte também específica prática mais relacionada com o pop Cafe com site etc.
- A esta parte muito em articulação com a quantidade imensa de recursos que o Ministério da Educação e a rede de bibliotecas já produzem. Muitos professores não conhecem. Portanto eles veem esta formação também como uma forma de divulgar o que eles próprios fazem e depois nós temos ali um quarto elemento na formação que é um elemento que eu utilizei numa formação que eu fiz com professores anteriormente em 3 de outubro a janeiro e que eles acharam que era muito interessante que é trabalhar questões de. Como é que os professores devem abordar este tipo de projetos com os alunos de uma forma vertical com quem tocam mesmo ou de uma forma horizontal em que eles devem efetivamente trazer os jovens para o processo.
- Pronto foi algo que eu acho que ficou bem na outra formação anterior que eu dei que teremos de reformular agora um pouco porque alguns dos formandos possivelmente vão ser os mesmos que eu já tive na formação anterior e portanto eu também não quero que se torne enfadonho para eles. Mas parece me muito importante também esta questão porque não sei como é que acontece nos outros países mas em Portugal por vezes este tipo de projetos é muito concentrado no professor ou seja e os estudantes são quer dizer a participação deles por vezes é secundária se não entender portanto eles não decidem propriamente não é importante este digamos que este modelo que nós introduzimos na versão portuguesa do Curso aparece nos de facto bastante importante e também porque ela ajudou um pouco a desconstruir isto por exemplo outro curso que eu fiz havia uma professora que há alguns anos que está a tentar implementar um projeto de

jornal escolar na escola e que houve de facto um corte muito bem e não chegamos ao fim daquele modo e ela veio falar comigo e disse Eu acho que se calhar estou a fazer as coisas ao contrário porque ele quer decidir tudo e tudo quer sempre que seja tudo muito bem feito e realmente se calhar não é a melhor abordagem para eu conseguir pessoas para um jornal pronto portanto eu diria que esse módulo é um modo diferente relativamente ao resto que foi decidido em Cardiff De resto é o que é comum aos outros parceiros tem mais horas e ele conta isso nós vamos trabalhar por conveniência da equipa de investigação no Porto. Portanto serei eu e o Daniel Catalão e em Coimbra será Inês Amaral que é de Coimbra fazer a implementação da formação.

- Pronto. é o que nós vamos tentar é ter professores por um lado que tenham conhecimentos um grupo mais pequeno de professores que tenham algum conhecimento mínimo da matéria e que estão identificados alguns eu identifiquei através da minha formação outros identificou. Ainda identificaram os parceiros e por outro lado um grupo que realmente é muito importante para nós que é o grupo de professores que tem que realmente dificuldades em trabalhar com estas tecnologias e aqueles que trabalham em escolas em zonas desfavorecidas.
- Sim pois o nível de competência midiática na formação anterior que eu fiz e eu dizia que eu ia dizer na maior na esmagadora maioria além de médio e um nível médio e eventualmente médio baixo médio alto mas enfim ali na mediania. Mas é muito interessante ver e eu diria. Todos eles sabem mais do que o que acham que sabem. é muito interessante também essa questão porque eles vivem sempre com esta consciência e que no fundo lidam com ela todos os dias porque são muito mais velhos do que os alunos. Acho que os alunos que sabem muito mais do que eles sobre tecnologia e portanto também estão habituados às vezes a pedir ajuda aos próprios alunos e portanto acham que tudo o que sabem é nada e não é bem assim. Alguns deles. Portanto eu diria lá está que o nível de competências é médio sobretudo no Médio Baixo por exemplo eles tinham muita dificuldade em lidar com o Google Docs e portanto eles até com isso tinham dificuldade

alguns deles chegamos ao fim e aquilo continuava a ser uma grande confusão para eles. Portanto de facto foi abaixo mas depois é interessante porque eles depois às vezes têm algumas ideias e mesmo até para tentarem ultrapassar a questão da falta de competência digital de fazerem alguns projetos de educação para os media que cruzam a Digital digamos assim como o offline que também é outra abordagem não é. Portanto eu diria que é médio sobretudo no médio médio baixo mas é maior do que aquilo que eles acham que no fundo não é. E isto eu acho também que é algo que tem de ser desconstruído esta ideia de que os professores sobretudo os professores e a partir dos 40 e tal 50 anos que são zeros naquilo que também não são eles podem não saber ir ao Google Docs podem não gostar de ir ao Facebook mas também têm um entendimento crítico das coisas que os mais jovens não têm às vezes não é importante. Também acho que pode ser desconstruído.

- E que tipo de recursos o trem terá agora. O que se tem desculpa nós ainda estamos a preparar. Portanto enfim ainda não tenho absolutamente presente o nome de todos os custos que nós vamos utilizar mas vamos procurar fazer um pouco aquilo que nós tínhamos falado na reunião ou seja tentar pelo menos parte dos custos que nós vamos apresentar que depois nos possamos dizer e vocês podem ir a este site e podem ver que fazendo uma breve busca talvez não seja muito difícil em utilizarem a procurar no fundo nós vamos procurar utilizar poucos recursos mas os que utilizarmos e nomeadamente o toque caso os que utilizarmos depois também trabalharmos um pouco com eles e nomeadamente o Bloco de gasto eu acho que é uma ferramenta genial. Eu estava há pouco a pensar gastar para fazer um programa de rádio é a primeira vez que o considerei enfim a rádio como ferramenta educativa. Nós fizemos uma emissão de rádio em que cada grupo tinha à volta de dez minutos o que ainda é bastante em rádio e o que nós fizemos foi dentro de cada grupo dividirmos a escrevemos os nossos textos e e depois cada um de nós fez aquilo tudo seguidos. Chegamos ao fim com um pouco de casa e nunca achamos que iríamos ter aquela emissão de rádio pronta.

- Claro que não é uma qualidade profissional mas claro que isto é trabalhado com os alunos pode ser uma forma muito interessante de eles apresentarem os trabalhos deles. Não é. Sim sim sim sim sim sim. Na África apenas mulheres americanas. Não sei se é aplicações móveis seguramente computadores aplicações móveis. A usarmos tem de ser algo muito básico porque depois nem todos têm um tipo de telemóvel por exemplo que nós temos. Portanto sim eu não outra formação por exemplo que eu trabalhei com eles essa é uma questão interessante até para pensar melhor sobre ela. Eu que utilizei sobretudo com eles em termos de telemóvel foi sobretudo fazermos algumas atividades interativas na aula em que ele colocava algumas alguns desafios e eles utilizavam uma ferramenta que é o pulo ao ver uma coisa assim é que eles podiam enviar as respostas por telemóvel mas a maior parte deles procurava ir ao computador e enviar para o computador. Na verdade eles nas escolas trabalham sobretudo com computadores porque em muitas escolas é proibido o telemóvel portanto também não parece pronto. Enfim acho que o computador ainda poderá ser mais interessante dado o contexto em que se espera conseguir com esta proeza.
- O que é que eu espero. Eu gostava muito dos professores que nós vamos formar. Eu gostava. Se estiver com eles passado alguns meses que eles me dessem conta continuaram a tentar aprimorar ou a tentar aplicar estas práticas nas escolas deles. Acho que enfim será mais gratificante que queira uma cena em que aspecto também gasta dinheiro para comprar. Espero que aumente. Não é assim isto eu não tenho grandes esperanças no sentido de vou mudar o que se está lá. A minha experiência diz-me que estes processos estão longe. E eu francamente acho que a nossa formação quer em Portugal quer em Espanha. Eu não tenho dúvida nenhuma que a ter muito mais resultados no tempo do que uma formação de um dia ninguém me convence a dizer que isso não é possível. Portanto se não estivéssemos a falar aqui imaginemos de formar uma escala gigantesca imensos professores que habitam as formações de um dia hoje e amanhã poderíamos chegar com essas formações a vários professores que já tinham algumas competências e a partir daí uma bola de neve não é. Mas no nosso caso estamos a falar a trabalhar

com amostras pequenas. Eu acho que apesar de tudo a nossa é muito mais trabalhosa mas muito mais sustentável não é porque este não é. E mesmo assim lá está eu acho que é mesmo a ideia da gota no oceano mesmo à nossa. Porque estes processos são processos continuados.

- Não há milagres só com uma formação por exemplo. Eu tenho alguns professores que eu acho que vão fazer a formação agora. Que tal aqueles cirúrgicos que também são os mais interessados e alguns deles têm mais competências para ver que quando fizeram a formação comigo. Já tinham feito muitas outras formações antes não formações importantes da minha. Só houve duas uma em Braga e uma em Lisboa. Portanto não fizeram muitas fizeram apurar o caso. No caso de uma das professoras mas mesmo não tendo feito formação eram entusiastas que liam aqui liam ali alguns dos materiais que eu levei para o referencial da Rede de Bibliotecas Escolares eles já conheciam por 11. Sim sim eu acho que os resultados do Projeto SIVAM se valiam de duas formas os questionar se realmente tínhamos de trabalhadores a às se chegamos ali e falamos nisso porque acho que temos de ter a Lancelot amanhã para isso. Eu acho que numa hora fazemos os excelentes questionários. Uma forma é essa mas a outra forma é assim. O trabalho que nós estamos a fazer com os professores de formação é um trabalho de parto digno de de observação participante sem avaliação e avaliação participante e o que é todo o trabalho que nós fizemos nestes meses lá está sobretudo no caso italiano espanhol português porque sabíamos que tínhamos de ter um pouco mais de cuidado na formação portanto todo o trabalho que nós fizemos até agora é seu. é um trabalho de contextualização da observação participante e depois teremos os workshops em que nós estamos lá não é olhar para o lado.
- Não estamos a ver o que é que as pessoas estão a fazer não é nem interagir com elas estamos a fazer a observação participante e com outros questionários que acho que são muito importantes porque sistematização e literatura científica faz assim e acho que é muito importante não é porque estas publicações que nós começamos agora a ensaiar. São ensaios porque nós não temos ainda material

sustentado não é da formação em si portanto acho que vai ser fundamental e não há muita coisa nesta área há muita coisa nos Estados Unidos que dá trabalho a Renan office etc. Mas cá não há assim tanto quanto isso. Portanto eu acho que temos aqui uma possibilidade bastante interessante de política e eu penso que sim eu fiz uma apresentação a Paloma também que também está nesse mês. Foi uma apresentação e é trabalharmos no artigo também que submetemos para a conferência e que é da. Não é a principal associação de educação para os media nos Estados Unidos e a.

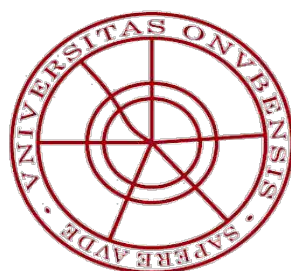
- Eu Ali percebi que o nosso trabalho tinha uma ponte que era inovador e uma das questões que eles consideraram que houve um colega particularmente que me falou sobre isso e eu achei muito interessante porque eu tinha colocado aquilo de propósito na apresentação venceu ontem falava sobre isso. O que é o facto de não termos uma abordagem também no sentido da comunicação para o desenvolvimento não é também percebermos basta tentarmos conhecer bem o contexto para aproximarmos a formação do contexto. E eu acredito que se no próximo ano por exemplo em Portugal nós voltarmos a fazer a formação eu acho que ela vai ter já alto de gestores deste ano tem que ser assim e pronto. Portanto acho que essa é uma mais valia do projeto Tamar porque o que foi diferente eu acho que mesmo esta duplicidade entre um repositório e a formação. E também acho que esta coisa que nós estamos a tentar fazer que é linkar sempre com outros projetos. Eu acho isso muito positivo. Acho isso muito muito muito positivo. Eu sei que pronto por permite que nossos profissionais que no próximo ano podemos fazer mais coisas eu sei que vai ser difícil pela natureza das coisas mas nós temos este outro projeto radioactivo equipe que quatro anos depois de ele ter acabado ele ainda existe. A Paloma também tem um projeto que depois de ela ter acabado como ferramenta Ele também continuou não quer dizer às vezes com pequenos esforços até se conseguem grandes coisas e é importante. é difícil não acho impossível a sustentabilidade não sei se responder a pergunta eu acho que a dada altura me perdi sim pronto. é claro que podemos sempre tentar dificuldades que

são poucas as dificuldades vão desde logo a formação ser tão aprofundada e isto é é duro porque os professores depois são muito exigentes.

- Eu quando fiz a minha primeira formação com os professores outra anterior toda a gente me deu imenso medo. Eu não sei como em Espanha mas cá as pessoas a quem eu dizia que ia fazer formação de professores dizia muito Tudor para os professores são os piores alunos. Eles estão sempre a falar para o lado bom serem delicados contigo. Vai ser e eu ia amedrontada até a minha irmã que é professora Misiones. Portanto eu me preparei muito bem. Eu tenho me questionado se eu vou conseguir estar tão bem preparada para o quanto eu estive para a minha formação que me preparei durante mais tempo. Acho correto portanto eu ia muito bem preparada sabia muito bem o que ia dizer. Estava muito preparada para todo tipo de perguntas e eu acho que talvez primeiro eu acho que isto mostra o interesse deles mostra que o tema é interessante para eles que eles se preocupam com eles e também se calhar viram que estava ali à frente deles alguém tinha preparado muito bem e eu espero conseguir preparar me tão bem para o dia.
- Não sei vamos ver por que tanto trabalho que a gente nem sei o que o que pensa e diga porque e eu acho que essa para um lado é uma grande dificuldade eu para mim neste projeto a maior dificuldade é essa é pensar que possa ter uma formação que corresponda aquilo que aquelas pessoas precisam para realmente eu não ter de chegar ao fim e dizer.
- Os professores são os piores alunos superando tudo porque eu ia completamente amedrontada com isso e pronto e depois aquilo correu bem. E agora vamos ver se tem algum receio sim e nem mesmo muito e muito é muito difícil. A cantora teen. Sim sim sim sim sim sim sim. é muito difícil. Pronto. Eu acho que no meio disto tudo e eu acho que esta reunião é essa prova. Acho que o projeto tem um conjunto de pessoas empenhadas. E em pronto é sobre esse ponto de vista. Quer dizer acho que por aí achas que está tudo muito bem não é para isso tanto saiu

depois nas minhas aulas por exemplo em metodologias ou metodologias falo sobretudo no doutoramento falo muito do radioactivo porque utilizamos metodologias participativas num contexto específico de um projeto de investigação ação participativa e portanto sim falo bastante e pronto.

- Umas vezes quer dizer ao nível do doutoramento eu acho que é mais fácil falar das das minhas investigações ao nível do mestrado também da licenciatura nem tanto utilizo mais eventualmente as aulas de também de metodologias para abordar alguns e alguns projetos sim uma espécie de senha eu acho que.



**Universidad
de Huelva**



Programa Interuniversitario de Comunicación

Línea 4: Educomunicación y Alfabetización mediática
(Media Literacy)

**Departamento de Pedagogía
Universidad de Huelva, 2022**