

Universitat
Oberta
de Catalunya

**ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E
INFORMACIONAL**
*UNA CAMPAÑA DE VACUNACIÓN CONTRA LA
DESINFORMACIÓN:
DESAFÍOS Y PROPUESTAS*

TRABAJO FIN DE MÁSTER EN PERIODISMO Y COMUNICACIÓN
DIGITAL: DATOS Y NUEVAS NARRATIVAS

AUTORA
VIVIAN TORRES DE MELLO RANGEL

TUTOR
FRANCISCO JAVIER PANIAGUA-ROJANO

JUNIO 2021

Resumen

Fake news, fake, desinformación, bulo, paparrucha, trola. Mentir, engañar y desinformar no son estrategias innovadoras dentro de la esfera pública, pero a la era de la posverdad se ha sumado la pandemia de la Covid-19, dejando como resultado un panorama desinformativo extraordinario. Para frenar el desorden informativo, una vacuna fue propuesta y con la ventaja de no presentar efectos adversos: la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI). Esta investigación reflexiona sobre la relación entre AMI y desinformación y cuestiona su poder de inoculación como solución única. Igualmente, traza un pequeño panorama de la historia de la AMI en España y su (baja) presencia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Galicia, a través de una encuesta. El trabajo se complementa con entrevistas a David Buckingham, José Manuel Pérez-Tornero y Mari-Carmen Caldeiro Pedreira y aborda otros subtemas como la importancia de fomentar el pensamiento crítico, cómo se viraliza la desinformación, la necesidad de conocer a los propios sesgos y el modelo de negocio de las plataformas. Finalmente, presenta un prototipo de guía didáctica para trabajar la desinformación a partir de la AMI, de forma crítica y creativa.

Palabras clave: Desinformación, posverdad, Alfabetización Mediática e Informativa, sesgos, pensamiento crítico.

Abstract

Fake news, fake, misinformation, rumours, hoax, fibs. Lying, cheating and misinforming are not innovative strategies within the public sphere, but the Covid-19 pandemic has added a new layer to the post-truth era, resulting in an extraordinary landscape of misinformation. To curb the information disorder, a vaccine free of adverse side effects was proposed: Media and Information Literacy (MIL). This research reflects on the relationship between MIL and misinformation and questions its power of inoculation as a panacea. At the same time, it provides a brief outline of the history of MIL in Spain and its (scarce) presence in Compulsory Secondary Education in Galicia, based on a survey. The work is complemented by interviews with David Buckingham, José Manuel Pérez-Tornero and Mari-Carmen Caldeiro Pedreira, and it addresses other subtopics such as the importance of promoting critical thinking; how misinformation becomes viral; the need to be aware of one's own biases; and the business model of online platforms. Finally, it presents a prototype of a didactic guide on tackling the problem of misinformation through MIL, both critically and creatively.

Keywords: Misinformation, post-truth, Media and Information Literacy, biases, critical thinking.

DEDICATORIA

*A Marina y a Javi,
por todo el tiempo que les fue robado.*

Índice

RESUMEN	2
ABSTRACT	2
DEDICATORIA	3
INTRODUCCIÓN	6
METODOLOGÍA	8
MARCO TEÓRICO	9
CAPÍTULO 1. POSVERDAD - LA ERA DE LOS BULOS, FAKES E INFOXICACIÓN	11
1.1 “FAKE, FAKE DISGUSTING NEWS”	12
1.2 LA POSVERDAD, UNA REACCIÓN A LAS INCERTIDUMBRES DE LA POSMODERNIDAD	14
1.3 FAKE NEWS Y POSVERDAD COMO ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	17
1.4 LA IMPORTANCIA DE LA TERMINOLOGÍA: LAS CATEGORÍAS DE LA DESINFORMACIÓN	19
1.5 PLATAFORMAS, DATOS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: LA TECNOLOGÍA COMO CHIVO EXPIATORIO	22
1.6 - ¿QUIÉN, QUÉ, DÓNDE, CUÁNDO Y POR QUÉ? LAS 5W Y UN PANORAMA DE LA DESINFORMACIÓN	25
CAPÍTULO 2 - ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL: DEFINICIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	30
2.1 CONCEPTUALIZANDO LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL ..	31
2.2 ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN ESPAÑA	38
2.3 PENSAMIENTO CRÍTICO Y AMI	42
2.4 HEURÍSTICOS, SEGOS Y EMOCIONES: SOMOS MENOS RACIONALES DE LO QUE PENSAMOS	46
2.5 AMI COMO VACUNA CONTRA EL DESORDEN INFORMATIVO	50
CAPÍTULO 3- ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN SECUNDARIA – ESTADO DE LA CUESTIÓN	55
3.1 AMI Y SU (POCA) PRESENCIA	56
3.2 AMI DENTRO DE LOS CURRÍCULOS: COMPETENCIA TRANSVERSAL	61

3.3 AMI DENTRO DEL CURRÍCULO OFICIAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) EN GALICIA	66
3.4 ENCUESTA ONLINE A PROFESORES DE SECUNDARIA	68
3.41 METODOLOGÍA	68
3.42 PRINCIPALES RESULTADOS DE LA ENCUESTA SOBRE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN SECUNDARIA	69
CAPÍTULO 4- UNA PROPUESTA DE TRABAJO PARA SECUNDARIA: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO CONTRA LA DESINFORMACIÓN	78
4.1 MARCO TEÓRICO: APRENDER SOBRE DESINFORMACIÓN A TRAVÉS DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL	79
4.2 UN PROTOTIPO DE GUÍA: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA CONTRA LA DESINFORMACIÓN	83
CONCLUSION.....	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
ANEXO 1. ENTREVISTAS COMPLETAS	114
<i>Entrevista a David Buckingham, comunicación por videollamada (14 de abril de 2021).</i>	114
<i>Entrevista a José Manuel Pérez Tornero, comunicación por videollamada (16 de enero de 2021).</i>	125
<i>Entrevista a MariCarmen Caldeiro Pedreira, comunicación por videollamada (30 de mayo de 2021).</i>	133
ANEXO 2. ENCUESTA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN SECUNDARIA	141
ANEXO 3. LISTADO DE NEWSGAMES EVALUADOS	151

Introducción

Fake news, fake, desinformación, bulo, paparrucha, trola. Mentir, engañar y desinformar no son estrategias innovadoras dentro de la esfera pública, pero es innegable que jamás hablamos tanto sobre los peligros de la desinformación. A la era de la posverdad y su creciente ola de desinformación, se ha sumado la pandemia de la Covid-19, que confinó gran parte de los ciudadanos, aumentando, consecuentemente, el consumo de información online. La infodemia (la sobreabundancia de información) evidenció los peligros que los distintos tipos de desinformación podrían traer. Los bulos ahora amenazan más que conceptos en cierta manera abstractos o subjetivos, como la democracia o a la libertad individual, en esta ocasión atacan directamente a la salud y podrían ser letales. Durante la pandemia, atestiguamos mensajes viralizados en aplicaciones de mensajería instantánea que recetaban falsas curas o declaraciones de políticos que sugirieron inyectar lejía para matar al virus.

Nunca tuvimos tanto acceso a datos y fuentes, pero tan poco tiempo para digerir la inmediatez informativa. Como periodistas, jamás dudamos tanto al leer una noticia (¿Será verdadera la cita? ¿El artículo científico es un *preprint* o es conclusivo? ¿Este pantallazo corresponde a un enlace real? ¿Es una opinión o una noticia basada en datos y hechos? ¿Estará sesgado este artículo? ¿Este video es verdadero o puede que sea un *deepfake*? ¿Esta declaración escandalosa no estará descontextualizada? ¿Correlación significa causalidad?). Fueron algunas de las preguntas que quizás nos hayamos hecho como periodistas o investigadores. Sin embargo, si pensamos en este hipotético ciudadano medio que trabaja 8 horas diarias y se informa mayoritariamente por grupos de WhatsApp, las dudas quizás no sean exactamente las mismas.

La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) fue la solución más veces nombrada, dentro del debate público, durante los primeros meses de pandemia. Aprender a leer, seleccionar, evaluar y contextualizar el contenido que nos llega, en distintos medios y formatos, fue la solución retórica preferida, la vacuna que debería ser administrada para combatir la desinformación. Cambiar la legislación, regular las plataformas, invertir en fact-checking e incluir en los currículos oficiales formaciones más específicas y estructuradas, temas igualmente importantes y urgentes, tuvieron menos protagonismo (exigirían

implicaciones económicas y políticas más delicadas). La solución ideal parecía consensuada: fomentar la educación digital, preparar a la ciudadanía para defenderse sola de los bulos, de la información sesgada y del contenido de baja calidad al que se enfrentan diariamente.

El objetivo de esta investigación es precisamente reflexionar sobre la relación entre AMI y desinformación: ¿podemos considerar la Alfabetización Mediática e Informacional la vacuna contra los bulos? Igualmente, entender y mapear el estado de la cuestión de la AMI en España dentro de la Academia y su presencia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Finalmente, crear un prototipo de guía didáctica para trabajar la AMI que posibilite, a partir de una visión crítica y creativa, que el estudiantado pueda entender el desorden informativo y evitar alimentar cadenas de desinformación.

El tema elegido se justifica, primeramente, a partir de la grave amenaza para la democracia que el crecimiento de la desinformación supone. La pandemia de la COVID-19 y su consecuente infodemia, evidenció las consecuencias más dañinas de los bulos y la necesidad de proveer la ciudadanía de herramientas para reconocerlas. Igualmente, a partir de necesidades educativas evidentes: tanto de la Academia como dentro del periodismo, se denuncia la poca presencia de la AMI en la enseñanza y, a la par, se reivindica la creación de una asignatura específica como parte del currículo oficial de la Educación Secundaria Obligatoria.

Finalmente, este pequeño estudio también es resultado del deseo de producir material educativo a partir de un desarrollo activo y constructivo del conocimiento y empleando las redes sociales como entorno mediático preferente. Las redes sociales son utilizadas cada vez más como fuentes informativas, sobre todo entre los más jóvenes, a pesar de generar baja confiabilidad (Pérez-Escoda, Pedrero-Esteban, Rubio-Romero, Jiménez-Narros, 2021; digital News Report Reuters, 2020). Esta aparente paradoja, utilizar como medio un “non medio”¹ en el cual confío poco, sin duda merece ser estudiado a partir de una mirada crítica.

¹ Facebook, por ejemplo, se define como una empresa tecnológica aún que su negocio consista en gestionar contenido. Al no ser considerado un medio, la plataforma no tiene que cumplir el marco regulatorio para el sector y, consecuentemente, tiene menos responsabilidad en el contenido que sus usuarios comparten.

A priori, esta investigación parte de la hipótesis de que la presencia de la alfabetización mediática dentro de la educación secundaria es bastante escasa, así como la existencia de materiales educativos en lengua castellana que aborden el tema de la desinformación a partir del campo de la AMI. Igualmente, considera que la AMI puede ser una gran arma contra la desinformación, pero desconfía de su papel salvador en forma de vacuna: panaceas que responsabilizan solo a la ciudadanía y prometen un resultado rápido, suenan muy bien en discursos políticos pero suelen ser más bien parches para la ciudadanía.

Metodología

La primera parte de la investigación consta de una selección de fuentes primarias que permiten definir el enfoque de conceptos fundamentales como desinformación, fake news, posverdad, tipología de los bulos y fact-checking. El segundo capítulo se centra en los conceptos de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), pensamiento crítico y sesgos. A la par, para entender mejor la AMI dentro de la realidad española serán revisadas fuentes que permitan mapear el estado del arte de la alfabetización mediática.

Igualmente fueron consultados materiales pedagógicos específicos sobre la aplicación de AMI en secundaria y los currículos educativos oficiales. Para intentar saber un poco más sobre la práctica de la AMI se ha seleccionado la Comunidad de Galicia para elaborar un pequeño estudio de caso. Una encuesta online fue elaborada y distribuida al profesorado de secundaria de todas las asignaturas (partiendo del principio de que la AMI es un contenido transversal y por lo tanto debería ser trabajada en todas las áreas de acuerdo con el currículo oficial del Estado).

El sondeo, dividido en dos secciones, tiene la intención de evaluar el conocimiento sobre AMI y desinformación, incidiendo en ejes fundamentales tales como definición de la AMI, identificación de bulos, utilización de las Redes Sociales durante las clases y conocimientos sobre derechos autorales, entre otros. Con el objetivo de profundizar un poco más el tema de la AMI en Galicia, fue realizada también una entrevista a Mari Carmen Caldeiro Pedreira, Doctora especializada en Alfabetización Mediática y profesora del Dpto. de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela.

Finalmente, a partir del resultado de la encuesta y del análisis de guías y publicaciones especializadas fue elaborado un prototipo de guía básica para trabajar la desinformación dentro del marco teórico de la alfabetización mediática.

Marco teórico

Para realizar este pequeño estudio fueron utilizados dos marcos teóricos: el primero centrado en la establecer un panorama general sobre el crecimiento de la desinformación en la era contemporánea de la posverdad. Para establecer entender el crecimiento del fenómeno de la desinformación y sus consecuencias fueron consultados libros como *Desinformación y pandemia*, de Raúl Magallón Rosa, *Moderse la lengua*, de Darío Villanueva, *La sociedad del cansancio*, de Byung-Chul Han y *Filosofía ante el desánimo* de José Carlos Ruiz. Filósofos, filólogos y periodistas cuyas distintas aportaciones configuran una acercamiento transversal y holístico a la temática. Asimismo, artículos científicos, agencias de verificación y diversos materiales sobre fact-checking fueron consultados para aportar definiciones sobre las mal llamadas “fake news”, trazar las tipologías de la desinformación, entender los elementos que constituyen su arquitectura, como las cámaras de eco y efecto burbuja y, finalmente, identificar sus consecuencias más perversas como la el aumento de polarización, estereotipos y discursos de odio.

Definir en qué consiste la Alfabetización Mediática e Informacional, su trayectoria en Europa y España y los ejes fundamentales para practicarla dentro de la enseñanza secundaria fueron los principales contenidos recopilados para construir el segundo marco teórico. Además de libros, artículos, guías didácticas y Moocs fueron realizadas entrevistas con otros dos expertos: [David Buckingham](#), investigador inglés especializado en media, educación y juventud y [José Manuel Pérez Tornero](#), director de la Cátedra UNESCO Media and Information Literacy and Quality Journalism y Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona. Las entrevistas permitieron definir mejor el campo teórico de la AMI, a priori muy maleable que se confunde y mezcla con muchos otros conceptos (como alfabetización digital, alfabetismo transmedia o educomunicación) y entender cómo los dos especialistas consideran que se debería trabajarla. El tercer capítulo presenta las principales líneas de

investigación relativas a la alfabetización mediática en España utilizando, sobre todo, libros y artículos de expertos con una consagrada trayectoria como José Manuel Pérez Tornero, Amor Pérez-Rodríguez, Ignacio Aguaded y Joan Ferrés.

Asimismo, otros subtemas exigieron bibliografía más especializada, como los sesgos cognitivos, explicados principalmente, a través de los trabajos de Daniel Kahneman y Helena Matute. El pensamiento crítico, y las posibilidades de cultivarlo a través de la enseñanza, es otras de las cuestiones centrales. Todos los autores especializados en alfabetización mediática destacan que esta no puede ser trabajada sin fomentar el espíritu crítico, sin embargo, la tarea no parece muy sencilla. David Buckingham y Julian McDougall, fueron los principales autores utilizados para reflexionar sobre la cuestión.

Durante la realización de esta investigación, algunos hitos alentaron su vigencia e importancia. Bulos como los tratamientos preventivos anti covid-19, propagados incluso por presidentes como Jair Bolsonaro, en Brasil, provocaron incontables muertes². El último informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), centrado en las literacias digitales, (OECD, 2021) concluyó que los estudiantes que tuvieron formación sobre cómo funcionan los sesgos están mejor preparados para discernir hechos de opiniones dentro de un contenido informativo. Diversos organismos internacionales, como la Unesco y la Comisión Europea, invirtieron en nuevos proyectos relacionados con la AMI y la lucha contra la desinformación.

² <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-02-26/estudo-sugere-que-pessoas-em-tratamento-precoce-tiveram-taxas-mais-altas-de-infeccao-por-covid-19-em-manaus.html>

CAPÍTULO 1. Posverdad - la era de los bulos, fakes e infoxicación

- *Alexa, ¿qué es verdad?*

- *Según Wikipedia, la verdad es la coincidencia entre una afirmación y los hechos o la realidad a la que dicha afirmación se refiere o la fidelidad a una idea.*

1.1 “Fake, fake disgusting news”

En 2016, cuando el mundo contemplaba incrédulo la victoria de Donald Trump en las elecciones estadounidenses, *posverdad* fue elegida palabra del año por el diccionario de Oxford. Según la definición del prestigioso diccionario³, el término sería clave para definir nuestro tiempo "Relativo o que denota circunstancias en las que los hechos objetivos son menos influyentes en la formación de la opinión pública que las apelaciones a la emoción y a las creencias personales". Dos años después, en un mitin de campaña en Pensilvania, el mismo Trump sugiere que su verdadero oponente político sería la prensa, la prensa que le atacaría utilizando “Fake, fake disgusting news”⁴ (falsas y asquerosas noticias falsas).

Cuatro años bastaron para que las palabras fake news y posverdad ocupasen titulares, discusiones en redes sociales y muchos libros que intentaron comprender y explicar los cambios vertiginosos sufridos en la esfera política y social. El alcance de la posverdad pronto demostró no estar restringido a un fenómeno exclusivamente americano sino global: con presencia confirmada en las campañas del Brexit, las últimas elecciones presidenciales brasileñas y en las últimas campañas políticas en territorio español. Con la llegada de la pandemia de la Covid-19 su era parecía tan completa cuanto peligrosa: los bulos saltaron todas las reglas científicas o lógicas. Podían recomendar tanto beber lejía como no vacunarse para evitar que Bill Gates consiguiera implantarte un chip de 5G. La contraargumentación incluía frases como “esta es tu verdad” como si el concepto verdad fuera tan maleable como el de la opinión.

La evolución de las Redes Sociales, tanto como plazas públicas virtuales como como fuentes de información, ha sido ya objeto de numerosos estudios, pero algunos cambios recientes merecen ser destacados. El primero de ellos es la disminución de la credibilidad de los medios de comunicación (y su cambio de modelo de negocio: con las pérdidas en publicidad muchos adoptaron formatos de pagos), que hizo que muchos ciudadanos migrasen para otras “fuentes informativas”. Los números indican que las plataformas ganan cada vez más espacio como difusores de contenido en todos los formatos. En España, 93% de la

³ <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/post-truth>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=t7bN87zoQdU>

población tiene acceso a internet y la media diaria de utilización es de 5 horas y 41 minutos, de acuerdo con el estudio Digital 2020 en España, de We are social.⁵ Dos de esas horas son dedicadas a las Redes sociales. En la población más joven, los porcentajes son aún más altos.

El crecimiento de las plataformas como fuentes de difusión de noticias también está indicado claramente en el último estudio Digital News Report (2020) del Reuters Institute. Los españoles buscan información mayoritariamente online, un 79% de los encuestados. Dentro del ciberespacio, tienen protagonismo las redes sociales, sobre todo Facebook y WhatsApp, utilizados como fuentes de información por 44% y 34% de los participantes, respectivamente. En el grupo de españoles encuestados, 60% son usuarios activos en Redes Sociales y las más utilizadas son YouTube, WhatsApp (que no es una red social en sí mismo, sino un comunicador pero que asume funciones de red social con la multiplicación de los grupos de conversación) y Facebook.

Inicialmente pensadas como herramientas de comunicación de uso "recreativo" el papel de las redes sociales como actores comunicativos es innegable. Consecuentemente también lo es su importancia en la construcción del escenario político, social y económico en todo el mundo y el papel central que fueron asumiendo como medios de producción y consumo informativo durante los últimos años. La figura del prosumidor (Aparici y Garcia Marín, 2018), que celebra una relación horizontal e isonómica entre comunicadores profesionales y amateurs, representa su fortaleza democrática. Dentro del ágora facebookiano o firmando hilos en twitter, el prosumidor abandonaría su faceta pasiva de receptor para elegir y producir su contenido y generar opiniones (aunque su libertad creativa casi siempre esté asociada al consumo y al conocimiento de las herramientas y pocas veces incluya una visión histórica o sociológica).

Seamos "apocalípticos o integrados" (Eco, 1999) es evidente que el control de la producción y publicación de noticias deja de ser exclusivo de las entidades periodísticas y ahora cada usuario puede (hipotéticamente) producir, recibir, publicar y "viralizar" contenido (exento de controles éticos o principios periodísticos). La celebración de la conquista del

⁵ <https://wearesocial.com/es/digital-2020-espana>

territorio internet ya había empezado con la popularización de los blogs y la simplificación a la hora de publicar contenido: dentro de los publicadores ya no era necesario saber lenguajes de programación. Sin embargo, la expansión de los móviles y la facilidad de conectarse sin ordenador y desde cualquier sitio supuso un cambio fundamental para el crecimiento de la participación en la esfera digital. En su terreno, los nuevos emisores construyeron la era de la "posverdad", negociaron una nueva realidad simplificada por la tecnología. A la par, "fake news" fue una de las palabras más utilizadas dentro de discusiones donde cualquier tipo de contenido ganaba estatus de noticia. La información se ha democratizado, es innegable, pero también lo ha hecho la desinformación.

1.2 La posverdad, una reacción a las incertidumbres de la posmodernidad

Al hablar de posverdad es posible que el término se entienda como una época posterior a la era de la verdad o, al menos, una época en la que la importancia de la verdad era incuestionable, así como la creencia de que habría "la verdad" o "una verdad". El nacimiento del concepto pone de relieve no sólo la relativización de la objetividad en detrimento de las emociones, según la definición del diccionario de Oxford, sino también el hito de la crisis de la posmodernidad y el posestructuralismo. Según el psicoanalista Christian Dunker, la posverdad nace precisamente refractaria al exceso de indefinición:

A Pós-verdade, longe de ser um aprofundamento do programa cultural e político do pós-modernismo, é uma espécie de reação negativa a esta. A pós-verdade é o falso contrário necessário do pós-modernismo. Como se o politicamente correto, o relativismo cultural e a mistura estética tivessem gerado uma espécie de reação nos termos de uma demanda de real, de um retorno aos valores orgânicos e suas pequenas comunidades de consenso. (Dunker, 2017, p.12)

La "demanda de lo real" ya se había localizado en la literatura, en nuevas y renovadas apelaciones a los realismos y en la consiguiente explosión de la autoficción y las biografías históricas. También se había identificado claramente en la televisión en programas del estilo de "Gran Hermano", versión popular de la hiperrealidad de Jean Baudrillard, un modo de discurso en el que desaparecen las barreras entre lo real y lo imaginario (Baudrillard,1981).

Si antes el foco de estudio de uno de los más famosos "progenitores de la posmodernidad" era la propaganda y la televisión, las plataformas han ampliado aún más la red de simulacros y simulaciones que atormentaban al filósofo. En la hiperrealidad de las redes sociales (avatares, conexión 24 horas, alter-egos en Facebook, falsos bots en Instagram) más que practicar la memorabilia en tiempo real los usuarios parecen reiterar con cada post la sensación de que algo sólo ocurre si (y cuando) se publica.

"Profetas involuntarios de la posverdad" (D'Ancona, 2018), los pensadores posmodernos predijeron un mundo de pluralidad, versiones y cooperación en línea, con la ruptura de las jerarquías, el empoderamiento de las periferias y el acceso a la Biblioteca de Babel borgiana para todos. Sin embargo, para D'Ancona, al cuestionar la existencia de una realidad objetiva, la posmodernidad (y sus herramientas clave, como la ironía y la fragmentación) ha erosionado enormemente la noción de verdad:

Os filósofos pós-modernos preferiam entender a linguagem e a cultura como “constructos sociais”, ou seja, fenômenos políticos que refletiam a distribuição de poder através de classe, raça, gênero e sexualidade, em vez de ideais abstratos de filosofia clássica. E se tudo é um “constructo social”, então quem vai dizer o que é falso? O que impedirá o fornecedor da “notícia falsa” de afirmar ser um obstinado digital combatendo a “hegemonia” perversa da grande mídia? (D'Ancona, p.85, 2018)

El relativismo posmoderno sería la semilla responsable de la propagación del relativismo en su versión más extrema, la que determinaría que “hay tantas verdades cuantos sujetos se preguntan por ella” (Villanueva, p.170, 2021). Si todo es relativo, la verdad entraría en la misma categoría de opinión, que si bien puede ser construida a partir de conocimiento, datos, hechos y experiencias también puede estar emitida a partir de emociones o ideologías. Darío Villanueva es bastante crítico con los intelectuales posmodernos al culparlos de la popularización del nihilismo epistemológico y de la creencia de que la verdad y la realidad no se relacionan directamente con el razonamiento y la evidencia. En su libro, centrado en la corrección política y posverdad, el catedrático denuncia la popularización de expresiones como “truthiness” y “hechos alternativos”, palabras que intentan borrar las fronteras entre verdad y opinión, eje central de la posverdad.

La llamada deconstrucción, un signo más de la sociedad líquida, dejó el terreno abonado para el triunfo de la posverdad, y a todo ello contribuye también el éxito arrollador de la llamada inteligencia emocional, que exacerbada y banalizada puede conducir a la quiebra de la racionalidad. (Villanueva, 2021, p.189)

La posverdad ha seducido una parte importante de académicos, pero sería una forma “antirracionalista de pensamiento”, “rampante relativismo cognitivo de acuerdo con el cual la ciencia es un relato más, fruto de una pura construcción o consenso social.” (Villanueva, 2021, p.262) Dentro de la era de la posverdad la dimensión emotiva de los discursos desafiaría el espíritu supuestamente abierto y científico de la sociedad de la información caracterizando una sociedad que sufre de hipertrofia emocional (Pérez Tornero et al.,2018, p.215).

Su entramado discursivo presupone no sólo la fabricación de "verdades" a partir de criterios no objetivos, dudosos o emocionales, sino un rechazo del otro o, al menos, una cultura de la indiferencia que, cuando se ve amenazada, reacciona con odio o violencia (Dunker, 2017). Estas reacciones se observan en la construcción discursiva de las redes sociales ora niegan al otro ora tratan de valorizarse disminuyendo al otro.

“Sua simples difusão e circulação, a quantidade de cliques e visualizações são o que dão legitimidade ao conteúdo que é exposto. A visibilidade máxima, o compartilhamento, o engajamento em comentários e cliques são a forma de legitimação do pós-fato e da pós-verdade. Algo que não necessariamente aconteceu, mas que a simples enunciação e circulação massiva produz um efeito de verdade. A pós-verdade é a informação que buscamos para satisfazer nossas crenças e desejos. (Bentes, 2016)

La posverdad sería, por tanto, una reacción conservadora, reaccionaria y emocional contra la pérdida de certezas: la disminución de la importancia de la religión, la reducción de la creencia en un Estado fuerte (y en las instituciones democráticas en general como la prensa, el judiciary y los partidos políticos), el cambio de las tradiciones y el crecimiento de otras formas culturales divergentes, antes relegadas a la periferia y/o al exotismo. Asimismo, es importante resaltar que el crecimiento de los discursos polarizados y emocionales es

también consecuencia del colapso económico de 2008 y del fracaso de las políticas neoliberales en mitigarlo.

The polarisation of social media would then be a manifestation of human behaviour in response to the extremes of a crisis in economics (see Tooze, 2018). It is not just that the de-centering impulses of postmodern mediation led, fifty years or so later, to a relativism that would be, inevitably with hindsight, utilised by powerful agents and extremists – a dystopian ‘Uses of Literacy’. (McDougal, 2019, p.33)

1.3 Fake News y posverdad como estrategias discursivas

En el reino de la posverdad, información es lo que nos sirve para satisfacer nuestras creencias y deseos, mientras fake news es lo que producen mis oponentes. “The status of ‘fake news’ is always configured according to the discourse which speaks it.” (McDougal, 2019, p.32). Palabra comodín, repetida por los representantes de todos los partidos políticos para acusar al adversario, es motivo de inquietud para 65% de los españoles, según la citada encuesta Digital News Report (Reuters,2018). La investigación incluye 40 países y la dificultad de discernir entre lo que es real y lo que es falso en internet, cuando hablamos de noticias, es motivo de preocupación para 56% de los encuestados. Cuanto más polarizado esté el país y cuanto más débiles son sus instituciones, más alta la desazón.

Sin embargo, definir qué son las “fake news” no es una tarea tan sencilla. En las redes sociales, la palabra se utiliza como estrategia discursiva para designar cualquier contenido que genere desacuerdos o cualquier información publicada por el "enemigo político". La "veracidad" no está atestiguada por el emisor fiable, por los datos científicos o "fact-checking", sino que se sustituye por el deseo de simplificar, de alimentar las creencias personales y por el placer instantáneo y fugaz de la repercusión (ganar “me gustas” o viralizar un post).

Si observamos el discurso de políticos como Trump o Bolsonaro, entendemos que utilizan el término para referirse a cualquier opinión o pieza periodística que sea crítica a sus gobiernos. De acuerdo con McDougal las “fuentes” de las “noticias falsas no son solamente *trolls* involucrados directamente en campañas de desinformación pero un “periodismo liberal” que protege el poder y el status quo (2019, p.32). A menudo, dentro de la retórica do

falso, se pone en juego la propia importancia de la veracidad: el objetivo no es defender un punto, una versión o un bando, sino construir una retórica que aniquile al otro como sujeto político. Dentro de las redes sociales, el contenido y el emisor del discurso son menos importantes que el impacto, la emisión y la reacción provocada.

Cuando buscan información dentro de la inmensidad de la Galaxia Internet, para utilizar el término de Manuel Castells, los internautas se enfrentan diariamente a la experiencia de la infoxicación. El acceso informativo infinito, omnipresente y en tiempo real en la Red, la intoxicación informativa a la que se refiere el neologismo, “genera una saturación cognitiva y reduce la capacidad de comprender y analizar la información en el proceso de toma de decisiones (Speier et al., 1999)” (Aguaded y Portugal, 2020, p.7).

“Massacrado por informações inverossímeis e contraditórias, o cidadão desiste de tentar discernir a agulha da verdade no palheiro da mentira e passa a aceitar, ainda que sem consciência plena disso, que tudo o que resta é escolher, entre as versões e narrativas, aquela que lhe traz segurança emocional. A verdade, assim, perde a primazia epistemológica nas discussões públicas e passa a ser apenas um valor entre outros, relativo e negociável, ao passo que as emoções, por outro lado, assumem renovada importância. (D’Ancona, 2018, p.9)

Dentro de la infoxicación es cada vez más complicado distinguir contenido informativo de otros contenidos como opiniones, bromas o bulos. Sometidos a una vida casi siempre a contrarreloj, respondemos emocionalmente dentro de las Redes Sociales aunque pensemos que somos muy racionales. Como receptores en el proceso informativo, hemos perdido “el ancla” (término acuñado por Maldita.es⁶), es decir, los pequeños señales que nos ayudaban a distinguir qué era y qué no era información (los pitidos que anunciaban el informativo, leer el periódico en papel reconociendo sus secciones y jerarquía). Ahora, la gran parte del contenido que nos llega viene en formato captura de pantalla sin fuente, fecha o autoría dificultando que identifiquemos si son o no son periodismo. El resultado es que la mayoría de los internautas no sabe distinguir de dónde viene el contenido que consumen. La

⁶ https://www.cuadernosdeperiodistas.com/media/2019/07/13_20-Clara-Jimenez.pdf

enunciación y la circulación masiva producen un efecto de verdad que a menudo es suficiente. Aunque se nieguen, se verifiquen y que el desmentido también circule exitosamente los bulos muchas veces ya han conseguido consolidar su red de consumidores. En muy pocas ocasiones un desmentido logrará circular más que un bulo.

Así, dentro del vértigo (el tiempo fuera del tiempo dentro de la vida online) y de la avalancha de información, somos cada vez más de lo mismo, ahogados en información preconcebida que, además de no dejar lugar a dudas, parece corroborar siempre las opiniones ya existentes. La dicotomía aceptable entre lo real y lo falso se esfuma. En el reino de las fake news “nada ya es verdad ni es mentira y todo oscila indiferentemente entre causa y efecto, entre origen y finalidad” (Baudrillard, 2002, p.54).

La multiplicación del uso de las fake news puede ser justificada a partir de diversos componentes, pero su utilización más frecuente es dentro de la esfera política, donde cada día observamos que los bulos sirven a muchos propósitos: atacar al adversario, servir como "cortinas de humo" para ocultar escándalos, y, a largo plazo, enmascarar la ausencia de un plan de gobierno sólido y honesto.

1.4 La importancia de la terminología: las categorías de la desinformación

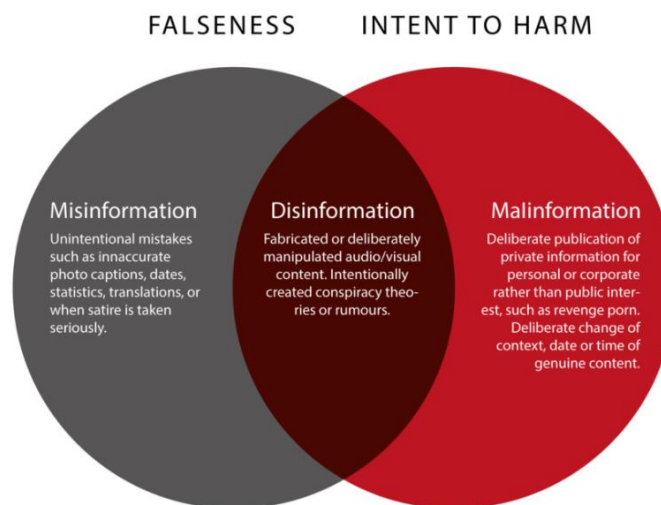
La popularización del término fake news también hizo multiplicar su valor polisémico de manera que al utilizarlo dudamos de su significado: Se refiere ¿al contenido que es demostrablemente falso? ¿A las técnicas de desinformación, publicidad y engaño? ¿También son fake news exageraciones, omisiones y descontextualizaciones? ¿Debe considerarse fake news cualquier tipo de contenido falso o sólo el escrito intencionadamente para engañar, confundir o confundirse? ¿“Hechos alternativos” son fake news?

“Desinformación intencionada, invención o falsificación de hechos conocidos presentados como noticias verdaderas con propósitos políticos y/o comerciales” es la propuesta de Brian McNair para el término. (Villanueva, 2021, p.177). Antoon de Baets, experto en temas como historia, ética y derechos humanos, define la desinformación como: “a lie stated with malicious intent - with the aim of deceiving either to harm or obtain an

unfair advantage. (...) Disinformation includes fake news and genocide denial.” (De Baets, 2019, p.79).

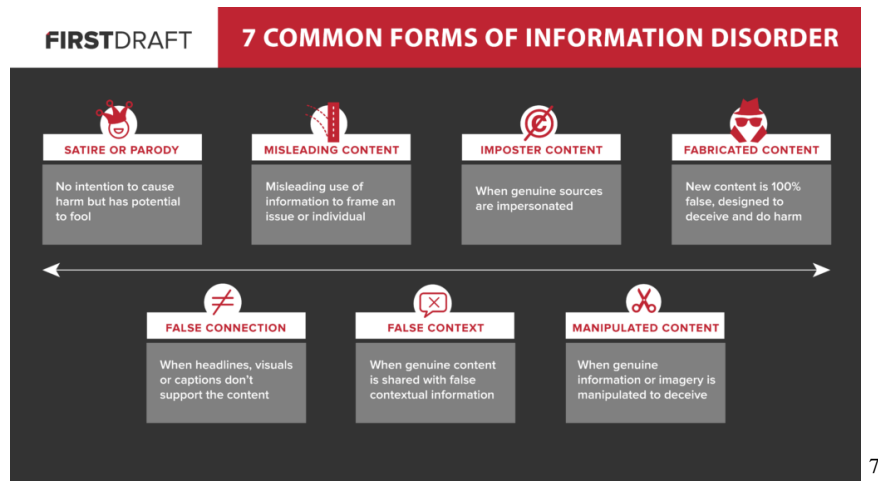
El informe *A multi-dimensional approach to disinformation*, publicado en 2018 por la Comisión Europea y elaborado por 39 expertos en desinformación, define la desinformación como todas las formas de información falsa, incorrecta o engañosa, diseñada, presentada o promovida con la intención de causar perjuicios públicos o generar lucro. El mismo informe recomienda no utilizar la expresión fake news, considerando la inexactitud del término, y sustituirla por “desorden informativo”. El concepto de desorden informativo incluiría, por lo menos, tres tipologías distintas de contenidos falsos: Misinformation (información errónea o falsa compartida por falta de conocimientos y sin la intención de provocar perjuicio); Desinformation (desinformación falsa compartida con el objetivo de infligir daño) o Malinformation (cuando una información verdadera es compartida en un contexto distinto, en fechas distintas o de manera deliberadamente con el objetivo de causar daño como en la publicación de datos privados. Las categorías están claramente explicadas en este diagrama elaborado por First Draft:

TYPES OF INFORMATION DISORDER



De Baets (2019) también incluye otras categorías específicas dentro de lo que clasifica como desinformación: propaganda, discurso de odio, invasión de la privacidad y

difamación, muchas de las cuales se encuentran a menudo bajo la etiqueta de noticias falsas. En este trabajo, desinformación o desorden informativo serán, por lo tanto, los términos utilizados, especificando, cuando sea necesario, sus tipologías y evitando el uso de fake news o noticias falsas. Las tipologías más frecuentes, de acuerdo con First Draft, pueden ser vistas en la infografía:



Las tres primeras formas de desinformación serían las menos peligrosas: 1) el humor (en forma de sátira o parodia que no tiene la intención de ser falso pero que tiene potencial de engañar); 2) el contenido engañoso (estadísticas manipuladas, citas descontextualizadas, recortes de videos) y 3) la conexión falsa (titulares que afirman un contenido que luego es desmentido en el cuerpo del texto o la utilización de *clickbait*s titulares sensacionalistas que buscan el clic a cualquier precio, normalmente asociados a monetización del contenido). El 4) el contexto falso, consiste en utilizar contenido real con información de contexto falsa; el 5) el contenido impostor suplanta la identidad de fuentes, informativos, webs o cuentas genuinas, son bastante frecuentes las capturas con logos de informativos o las ediciones del código fuente de webs conocidas para publicar contenidos manipulados; el 6) el contenido manipulado consiste en textos, audio o videos reales que fueron manipulados para falsear su sentido original, que puede utilizar técnicas muy sencillas como la reducción de la velocidad del video para crear el efecto “voz de borracho”; finalmente el 7) el contenido inventado,

⁷ <https://medium.com/1st-draft/information-disorder-part-3-useful-graphics-2446c7dbb485>

cuando el contenido es absolutamente falso, creado con la intención de engañar que pueden ser desde un audio enviado por una aplicación de mensajería instantánea, una publicación en las redes sociales, la creación de bots para difundir los bulos hasta elaborados algoritmos que utilizan técnicas de inteligencia artificial para producir los *deepfake*.

Maldita.es, una de las más importantes agencias de verificación en España, explica en uno de sus artículos⁸ por qué no debemos utilizar “noticias falsas”, “información falsa” o “fake news” para referirnos a los bulos y las desinformaciones. Es sus desmentidos suele utilizar la expresión bulo o sinónimos como “paparrucha” y “trola”. Maldita insiste en el hecho de que una web dedicada a desinformar no es un medio de comunicación y, por lo tanto, no produce noticias sino bulos. Al utilizar desinformación, es posible referirse a una categoría más amplia y más adecuada al contexto español donde la sutileza de los prefijos (mis) (des)(mal) *information* se pierde en la traducción.

En la misma línea de pensamiento, Magallón Rosa (2020) defiende que utilizar la expresión fake news fue un error común del periodismo, empleada como imán semántico para describir procesos mediáticos, informativos, tecnológicos y sociales muy distintos como:

La lucha contra la difusión de contenidos falsos en redes sociales y plataformas, la publicidad segmentada, la utilización de plataformas para operaciones de influencia e injerencia extranjera, la amplificación de discursos de odio y propagandísticos a través de *trolls* y *bots* o el abuso de contenidos de *clickbait*, que buscan optimizar el consumo de las redes sociales. (Magallón Rosa, 2020, p.23)

1.5 Plataformas, datos e inteligencia artificial: la tecnología como chivo expiatorio

La popularización de los teléfonos móviles y el crecimiento de las redes sociales como fuentes informativas son dos de los factores centrales ya mencionados cuando hablamos del aumento de la desinformación. El crecimiento de los bulos también es

⁸ <https://maldita.es/newsletter-flipboard/20210211/por-que-no-utilizar-noticias-falsas-fake-news/>

potenciado por los algoritmos de las redes sociales cuyos parámetros son fórmulas secretas pero que objetivan dividirnos en "burbujas", asignándonos identidades homogéneas. Aislados en burbujas es más fácil que la misma desinformación irrumpa en todos los dispositivos, vestida con los temas que más nos interesan y apelando a emociones primitivas como el miedo o la indignación. Los algoritmos son matemáticas, pero los diseñan personas que introducen en ellos su visión del mundo, sus sesgos y sus intereses.

Cada día tenemos más herramientas, plataformas y apps imprescindibles que permiten que configuremos nuestro entorno virtual con el objetivo de confirmar nuestras creencias. Esto obedece al modelo de negocio de las redes sociales que se basa en hacerse con información de lo que supuestamente nos gusta y lo que no, para luego poder vender el valioso conjunto de datos a otras empresas. Cuanto más tiempo pasemos en ellas, subiendo contenido propio e interactuando con los demás mejor: "news that plays to already-established positions or prejudices are much more inclined to be liked and shared, and hence to generate more income for media companies (Buckingham, 2020, p.42).

La configuración de las plataformas, nuestros propios sesgos y la infoxicación provocan una saturación cognitiva que muchas veces reduce nuestra capacidad de comprender y analizar el contenido que nos llega. Cuando seleccionamos contenido dentro de buscadores, compramos en tiendas o pinchamos "me gusta" en páginas comerciales permitimos, aunque sin darnos cuenta, que las plataformas almacenen informaciones valiosas: nuestros gustos, nuestra localización, nuestra edad, nuestros hábitos de consumo. Configuramos un entorno a nuestra medida (o mejor, a medida de las empresas que nos puedan vender algo). Esta colección de datos condiciona los resultados de los motores de búsqueda que son personalizados construyendo lo que se conoce como "burbuja de filtro" (*filter bubble*). En otras palabras, la información y los formatos en que se me presentará este contenido depende de mis anteriores búsquedas, compras e interacciones.

Los motores de búsqueda y las plataformas están constantemente experimentando para que su contenido sea lo más satisfactorio posible para el usuario y, consecuentemente el más lucrativo. Mark Zuckerberg, creador de Facebook, puede declarar que no desea la función de árbitro de la verdad pero las plataformas están asumiendo una posición de

mediadoras de la verdad en por lo menos cuatro categorías, de acuerdo con Barret (2020): salud, manipulación en medios, acontecimientos trágicos y procesos cívicos.

Con el paso del tiempo, las burbujas de filtro pueden evolucionar y formar las “cámaras de eco” (*echo chambers*), que hacen que “voces aisladas suenen como un coro” creando grupos de usuarios que no tienen acceso a información que contraría sus creencias lo que puede derivar en una gran polarización (Greifeneder et al., 2021, p. 29). Asimismo, la repetición de determinados bulos hace que estos empiecen a formar parte de una conciencia colectiva. De esta forma, aunque sean desmentidos, aclarados y denunciado están arraigados en esferas emocionales donde la razón, los hechos y los datos tienen poco éxito (además, con la configuración de los filtros burbuja, bulo y desmentido muchas veces no llegan a los mismos usuarios).

Es el caso de bulos como el de los inmigrantes que lastran la economía o roban el empleo en España: si consultamos los datos vemos que la población extranjera representa poco más que 10% de la total (11,5% de acuerdo con el INE) y que poco más de 10% de los ciudadanos que solicitan el paro son inmigrantes.⁹ Sin embargo, una de las fortalezas de los bulos es proveer respuestas simples para justificar problemas complejos como la crisis económica – es más sencillo culpabilizar a los migrantes que explicar la falencia del estado y sus políticas públicas.

No es el objetivo de este trabajo hacer un extenso análisis de la tecnología empleada por las plataformas, pero sí subrayar sus mecanismos, diseñados para generar un “efecto narcótico” al reforzar “las identidades pasionales y fomentar las respuestas virales antagónicas” (Magallón, 2020, p.27). De acuerdo con un estudio hecho por Yadlin-Segal y Oppenheim (2020), hay una estrecha relación entre desinformación, manipulación y polarización en el ecosistema mediático. Animados por la fortaleza de pertenecer a un grupo, se multiplicaron teorías conspiratorias y crecieron los discursos de odio. Como veremos en el capítulo siguiente, una formación coherente en Alfabetización Mediática e Informacional

⁹ <https://www.rtve.es/noticias/20210416/claves-detectar-bulos-economicos-contra-inmigrantes/2086261.shtml>

implica transitar por distintas áreas temáticas, entre ellas entender las conexiones entre los procesos de producción, difusión, recepción e interacción y la tecnología.

1.6 - ¿Quién, qué, dónde, cuándo y por qué? Las 5w y un panorama de la desinformación

Las cinco preguntas claves para elaborar un buen *lead* o entradilla (quién, qué, cuándo, dónde, porqué) son la santísima trinidad del periodismo. Bajo la presión del tiempo (el *deadline* o el afán de la primicia) funcionan como un *checklist* fundamental que también puede servir de modelo a la hora de entender la desinformación. Como veremos en el capítulo cuatro (Ficha 2), la lista puede, además, funcionar como un manual exprés a la hora de verificar un contenido dudoso.

En este caso, utilizaremos las 5ws para trazar un pequeño panorama de la desinformación que permita consolidar los aspectos tratados anteriormente. Si empezamos por ¿Dónde? la respuesta es sencilla: la desinformación es un fenómeno global que afecta a todos los países. El potencial efecto que puede tener en cada país varía de acuerdo con una serie de factores: si son países con un status democrático consolidado, el nivel cultural y económico, la frecuencia de uso de internet, la existencia de programas de alfabetización mediática, si hay un entorno mediático variado (o monopolizado), si los periodistas tienen mejor o peor evaluación, si los países tienen un histórico político de fuerte polarización, entre muchos otros.

¿Cuándo? También tiene respuesta sencilla: en el presente. Si bien es cierto que la desinformación no es un fenómeno nuevo, podemos citar una serie de hitos que evidencian la imposibilidad de evaluar la política, la comunicación y la vida en la sociedad actual sin hablar de la desinformación. Hechos claves recientes como la elección de Trump y el Brexit (la apertura de la caja de pandora) y el inicio de la pandemia lo comprueban. La expansión de la COVID-19 y los consecuentes confinamientos, cuando “la realidad se detuvo y nos permitió captar una visión panorámica de los procesos de desinformación” (Magallón, 2020, p.17), ha provocado un aumento en el consumo de información considerable y, a la par, una difusión exponencial de los bulos reportada por muchos de los verificadores. Newtral ha publicado diversos reportajes sobre “la epidemia mundial de los bulos” además de destacar

que el estado de alarma hizo triplicar las referencias a la desinformación, los bulos, los fakes y las mentiras en el Congreso¹⁰; Maldita.es ha pasado de recibir 250 preguntas al día a 2 mil pedidos de verificación recibidos en marzo de 2020.¹¹

A lo largo del capítulo, fueron ya discutidos conceptos que explican qué es la desinformación y por qué no deberíamos llamarla fake news o noticias falsas (el qué de los 5w). La referida tipología organizada por First Draft es bastante completa pero es importante reforzar que los límites de la desinformación son difusos. Cuando hablamos de contenido falsos, también podemos utilizar el término bulo, en este estudio considerado como “todos aquellos contenidos falsos que alcanzan difusión pública, fabricados intencionadamente por múltiples motivos, que pueden ir desde la simple broma o parodia, hasta la controversia ideológica, pasando por el fraude económico.” (Salaverría et al,2020). En definitiva, la desinformación atiende a motivos variados, se presenta en todos los tipos de formato: textos falsos, videos manipulados, videos manipulados con herramientas de inteligencia artificial (*deepfakes*), audios inventados, audios recortados o descontextualizados, capturas de pantalla, webs impostoras, correos electrónicos falsos y muchos otros.

La pregunta ¿quién? debe ser dividida en dos: quiénes son sus autores/productores y quiénes la comparten. La producción de bulos suele obedecer a tres motivaciones más frecuentes: económicas, ideológicas o interés en crear caos (troleo), de acuerdo con Maldita.es. Magallón Rosa utiliza una distinción de los siete tipos de personas que difunden información errónea viral de autoría de Marianna Spring: “el joker/bromista, el estafador, el político, los teóricos de la conspiración, el *insider* – una fuente confiable como un médico, un profesor o trabajador del hospital – los familiares y las *celebrities*. (Magallón Rosa, 2020, p.24). A las categorías citadas, Maldita.es añade tres más y las resume en una infografía que ayuda a catalogar los 10 personajes de la desinformación más frecuentes. Los conspiranoicos, generadores de odio, imitadores, estafadores, políticos, falsos infiltrados y bots tendrían papeles más activos a la hora de crear y diseminar los bulos. Los otros personajes obviamente también pueden generar desinformación, pero mayormente actúan como propagadores.

¹⁰ <https://bit.ly/3uBx2d6>

¹¹ <https://bit.ly/3er4OvU>

LOS 10 PERSONAJES DE LA DESINFORMACIÓN

La desinformación tiene muchos formatos: webs, capturas de pantalla, audios, vídeos, etc y detrás de ellos siempre hay personas que los crean, todas ellas tienen distintas intenciones.



1 GENERADOR DE ODIOS

Crea mensajes falsos para atacar a grupos específicos como mujeres, población LGBTI+, migrantes o grupos minoritarios. Busca viralizar el odio.



2 CONSPIRANOICO

Crea teorías sin pruebas, evidencias científicas o datos contrastados. Ante situaciones de crisis o miedo son consumidas y se viralizan como reales.



3 IMITADOR

Imita a un medio de comunicación o se hace pasar por periodista. Quiere que hagas click en su sitio y veas la publicidad por la que recibe dinero o que su mensaje político se viralice.



4 ESTAFADOR

Crea contenido falso imitando marcas o aprovechando una crisis para obtener datos o dinero con el engaño.



5 POLÍTICO

El poder da credibilidad y algunos políticos aprovechan esa confianza para esparcir sus mentiras e intentar cambiar el debate público.



6 FAMILIAR

Las personas confían más en familiares o amigos cercanos. Reenvía bulos o contenidos sin pruebas y el receptor se los cree porque confía en quien lo manda.



7 FALSO INFILTRADO

Afirma que tiene información real sobre un lugar donde supuestamente vive o trabaja y pide que confíen en ella porque tiene datos "desde dentro". Lo hace sin pruebas.



8 BROMISTA

Crea una broma, pero alguien no la entiende y la comparte a otros como si fuera real; se convierte en un bulo.



9 CELEBRIDAD

Su notoriedad le da credibilidad y distribuye bulos o contenidos sin pruebas.



10 BOT

Persona contratada para manejar cuentas falsas de redes sociales para difundir desinformación con el fin de influir en el discurso público.

Los consumidores de la desinformación somos todos: un público objetivo global que, por su extensión, ni siquiera puede ser considerada público objetivo. Somos los narcisistas que habitamos la “sociedad del cansancio” de Byung-Chul Han (2020). Enflaquecidos por la superinformación y por el paradigma del exceso de trabajo y de rendimiento buscamos en los

espacios virtuales sobre todo a nosotros mismos y cada vez menos entablamos relación con el distinto. Además, el progreso del neuromarketing ha dado como resultado la posibilidad de cautivar sin transmitir una sensación coercitiva lo que generaría un tipo de seducción que, dentro de las redes sociales, “por primera vez en la historia, otorgamos una amplia credibilidad a gran parte del contenido que emiten. El simulacro de realidad que presentan alcanza tal grado de seducción que anula nuestra capacidad de pensamiento crítico” (Carlos Ruiz, 2020, p.99). Esta seducción configuraría el consumo informativo de los “idiotas hipermodernos”, clientes moldeados por la pereza y la soberbia:

El idiota hipermoderno no necesita contrastar informaciones porque se somete a su sesgo de confirmación, y tachará de conspiración, manipulación o falsedad cualquier evidencia que pudiera negar o poner en duda aquello de lo que está convencido. Su interés se centra más en su percepción de la verdad que en la verdad misma. (Carlos Ruiz, 2020, p.178)

Los buleros, los idiotas hipermodernos, los narcisistas que cambian el lago por la pantalla: quienes alimentamos la cadena de la desinformación. Sin embargo, es fundamental destacar que es siempre más fácil culpabilizar al usuario que al sistema, así como promover soluciones que demanden menos intervenciones y pérdidas económicas, dejando en un segundo plano la regulación de las plataformas (que niegan su responsabilidad como empresas de media protegiéndose como empresas de tecnología), la reglamentación de la publicidad en las redes sociales o una formación en alfabetización mediática consistente y crítica.

En este pequeño panorama nos falta, finalmente, la última pregunta: ¿Por qué hablamos tanto de desinformación? La respuesta fundamental es que no hay democracia sin acceso a información de calidad y para todos. La ola de bulos quita espacio que sería destinado originalmente a contenido con valor intrínseco. El aumento de la desinformación trae consecuencias para las esferas política, social, económica y para las decisiones del día a día, dentro de muchos otros campos. La batalla desinformativa puede alterar elecciones presidenciales a la par que convence a las personas que beber lejía, limón o vinagre puede prevenir la Covid-19. Un ataque de mentiras, como el Momochallenge, puede aterrorizar

niños utilizando una figura escalofriante que les invitaba a autolesionarse, “una broma o ataque de ciberdelincuente”¹². Los bulos consolidados propagar estigmas y procesos de otredad que manipulen la opinión pública contra los derechos fundamentales de los migrantes. Avalanchas de mentiras alimentan conspiranoias, polarizaciones y diversos negacionismos (que desafían la ciencia con propuestas alegóricas como el terraplanismo o muy peligrosas como los antivacunas).

En medio del tsunami de desinformación, descrito siempre con tintes distópicos, nos ofrecen una vacuna que hace algunas décadas se encuentra en fase de test, sin que los gobiernos hayan hecho, entretanto, grandes inversiones económicas. La vacuna no está patentada y no presenta efectos adversos: Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), tema del siguiente capítulo.

¹² <https://www.newtral.es/el-bulo-que-alerta-del-momo-challenge/20190321/>

Capítulo 2 - Alfabetización Mediática e Informativa: definición y estado de la cuestión

“Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura. (...) Aprender a decir su palabra es toda la pedagogía, y también toda la antropología.”

Paulo Freire en Pedagogía del oprimido

2.1 Conceptualizando la Alfabetización Mediática e Informacional

Educomunicación, alfabetización digital, alfabetización mediática, educación transmedia, Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRICs), educación en medios. Son muchas las teorías y vertientes que se proponen estudiar la relación entre los medios y el aprendizaje y estas, de cierta forma, conforman “un bloque que se compone de capacidades semióticas, en general, de cómo las personas se manejan y se mueven con los lenguajes y también de tecnologías, porque cualquier comunicación mediática requiere un soporte tecnológico” (Pérez Tornero en entrevista, Anexo 1).

En los textos que intentan profundizar los límites del campo teórico, la definición que más veces se repite es: alfabetización mediática es la “habilidad de acceder, analizar, evaluar y comunicar mensajes en una variedad de formas”. El concepto, tan sucinto como hermético, fue cuñado en un congreso americano en los años 90 (Buckingham en entrevista, Anexo 1). Resulta sorprendente que siga en boga si se tiene en cuenta el contexto de su creación, previo a cambios esenciales en el campo mediático, tanto en prácticas de consumo como en producción (mudanzas gestadas por la popularización de los smartphones e internet de manera general y la popularización de las grandes plataformas de contenido y redes sociales de manera más específica).

Autoras como María Amor Pérez-Rodríguez, lo recuperan añadiendo su importancia en nuestra cultura contemporánea y los nuevos “soportes mediáticos incluyendo televisión y películas, así como radio, música, medios de prensa, internet y cualquier otro tipo de tecnología digital diseñada para la comunicación (Fueyo Gutiérrez et al. 2015, p.29). Para promover la competencia mediática en consonancia con una adecuada formación para la ciudadanía, de acuerdo con la autora, se tendrían que trabajar dimensiones como “el pensamiento crítico, la responsabilidad, la reflexión, la cooperación, la tolerancia, la creatividad, la sensibilidad y la innovación (Fueyo Gutiérrez et al, p.37).

José Manuel Pérez Tornero también utiliza la supra citada definición, pero la completa enfatizando la importancia de la producir contenidos: “siendo, al mismo tiempo, capaz de emitir e interactuar – a través de esos medios y tecnologías – con otras personas y

grupos (Pérez Tornero, 2013, p.293). Para el autor es posible hablar de unas competencias básicas, una gramática del uso de las tecnologías y del lenguaje que debe ser un objetivo de capacitación para todos los ciudadanos considerando que toda la sociedad necesita estos medios para trabajar, informar, opinar y para tomar muchas decisiones fundamentales (Pérez Tornero en entrevista, Anexo 1). Además de dominar los códigos, para ser considerado alfabetizado, es necesario poder cultivar el pensamiento crítico, para Buckingham una tarea mucho más compleja que establecer un listado de competencias:

When we talk about literacy in relation to books, we are not just talking about the abilities to decode letters or words on a page (...) When we say somebody is a very literate person, it doesn't just mean they're good at reading. It means they have a kind of critical and cultural understanding or cultural competence and that's a very much more complicated thing. (Buckingham en Entrevista, Anexo1)

Con la intención de aportar dos enfoques principales para conceptualizar el campo de la AMI serán analizadas, principalmente, las obras de dos autores: David Buckingham y José Manuel Pérez Tornero. La elección se justifica por la prolífera producción intelectual de los dos autores, por el deseo de contrastar teorías de dos países europeos donde el estado de desarrollo de la educación en medios es distinto (Reino Unido y España) y, específicamente, en el caso de Pérez Tornero, por su participación en el desarrollo de la alfabetización mediática dentro del importante trabajo de la Unesco para el desarrollo del campo. Además de eso, los dos fueron entrevistados durante la elaboración de la investigación y sus entrevistas completas pueden ser consultadas como parte de los anexos de este trabajo.

Durante la investigación se utilizará el término Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), la nomenclatura utilizada por la Unesco o, en su lugar, alfabetización mediática, entendiéndose la palabra alfabetización dentro de su filiación a una vertiente semiótica, un conjunto de competencias que prepararían a la persona para entender, decodificar y crear dentro del mundo mediatizado. David Buckingham, uno de los más prestigiosos expertos en “Educación en medios” explica que evita utilizar el término alfabetización mediática porque considera que es, actualmente, muy maleable y puede ser asociado a habilidades tecnológicas, a los riesgos inherentes a las tecnologías, a la preservación de la

tradición cultural o, incluso, a la promoción del activismo (Buckingham, 2019). Sin embargo, la elección del término alfabetización hace referencia al deseo de que sea considerado una formación fundamental para toda la ciudadanía, indispensable para la plena participación en la sociedad de la información (y de la infoxicación) (Hobbs, 2010).

En *The media education manifesto*, David Buckingham analiza tres tipos de abordajes pedagógicos dominantes en la educación mediática y conceptúa su propio *framework*. La primera, la proteccionista o defensiva, donde la alfabetización mediática es presentada como una alternativa a la regulación de los medios y una especie de profilaxis contra sus efectos dañinos. La segunda, la que utiliza la educación mediática como una especie de contrapropaganda (que también es otra forma de inoculación pero que intenta sustituir los mensajes falsos por los verdaderos). Este abordaje considera que los niños necesitan desmitificar la media y gana relevancia en los últimos años con el aumento de la desinformación. La tercera, donde la aproximación se basa en la creatividad, considera que los estudiantes saben bastante más sobre las nuevas tecnologías que sus profesores y, por lo tanto, trabajar el pensamiento crítico sería una estrategia anticuada.

Por último, llegaríamos a las bases pedagógicas que propone Buckingham, avalado por sus más de treinta años de experiencia, para elaborar un programa de alfabetización mediática. Durante toda su obra el autor enfatiza la importancia de no delimitar el campo a una serie de competencias, sino de promover un conocimiento más amplio también enfocado a comprensión de los otros aspectos culturales, económicos y sociales que configuran a los medios. Este conocimiento crítico no puede provenir solamente de una experiencia creativa, pero, al mismo tiempo, no puede ignorar la importancia de la etapa de producción de contenidos. En resumen, su modelo de se basaría en una relación dinámica entre leer (análisis textual), escribir (producción creativa) y análisis contextual (que unirían el resultado de lectura y escrita aplicándoles en un contexto social más amplio) (Buckingham, 2019).

Dentro de este sentido amplio, por lo tanto, se podría hablar de un proyecto de alfabetización mediática, aunque Buckingham prefiera utilizar educación en medios. Para detallar su campo teórico, el autor utiliza cuatro ejes centrales: producción, lenguaje,

representación y audiencia. En la infografía es posible ver, de manera sucinta, su propuesta para trabajar la educación en medios.

EDUCACIÓN EN MEDIOS

DAVID BUCKINGHAM

PRODUCCIÓN	Reconocer los intereses económicos que mueven la producción mediática	Entender el equilibrio cambiante entre los medios globales y locales	Estudiar las tecnologías, las prácticas profesionales, la industria, la regulación, la circulación y distribución, el acceso y participación
	Entender los lenguajes de cada medio, sus códigos y sus reglas	Convertir lo familiar en extraño; producir y experimentar con las reglas	Estudiar los significados, las convenciones, los códigos, los géneros, las opciones, las combinaciones y cómo afectan las tecnologías a los significados
	Entender que los medios ofrecen una versión mediada del mundo: re-presentan	Entender que todas las representaciones son sesgadas y escasamente objetivas	Estudiar conceptos como realismo, veracidad, sesgos, objetividad, estereotipos, interpretaciones, objetividad y influencias
	Entender los procesos de elección y interés del público	Entender el uso que hacemos de los medios, como circulan y se distribuyen	Estudiar cómo llegan, cómo tratan y se distribuyen los medios por sus audiencias. Entender las diferencias sociales y los disfrutes que buscan distintos públicos objetivos
LENGUAJE			
REPRESENTACIÓN			
AUDIENCIA			

Infografía de elaboración propia a partir de Buckingham, David. Educación en medios (2005)

La propuesta de Buckingham, acuñada a partir de su experiencia en Reino Unido (donde la educación en medios es trabajada como una asignatura optativa dentro de la educación secundaria) propone una relación dialéctica entre teoría y práctica, crítica y creatividad (Buckingham, 2019). Considera que los estudiantes deben entender mejor los medios que utilizan como herramientas de comunicación, pero también como medios de autoexpresión y, por lo tanto, no se puede obviar, por un lado, su dimensión emocional y por otro su importancia dentro de la conformación de ciudadanos plenos.

En este sentido, se pueden encontrar puntos de convergencia dentro de las definiciones utilizadas por la Unesco, que unifica la alfabetización mediática y alfabetización informacional – bajo el paraguas del término Alfabetización Mediática e Informacional (AMI):

La AMI “se refiere a las competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos. (Wilson et al., 2011, p.185)

En este *Curriculum para profesores*, publicado en 2011, (quizás el material más importante en términos de sistematización y marco teórico para profesores publicado hasta hoy) la AMI es presentada como un campo de conocimiento que provee a los ciudadanos las competencias que necesitan para buscar y gozar de todos los beneficios de un derecho humano fundamental: la libertad de expresión que incluye “el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión”.

El currículo, en el que han participado expertos de todo el mundo, incluyendo José Manuel Pérez Tornero, fue también extensamente analizado en un monográfico de la Revista Comunicar (Aguaded, 2012), y propone alfabetizar a los profesores en áreas claves utilizando una combinación de competencias. Está compuesto por tres áreas temáticas: 1) Conocimiento y entendimiento de los medios e información; 2) Evaluación de textos mediáticos y fuentes de información y 3) Producción y uso de los medios y la información. El objetivo final del documento es que sean los propios profesores los que desarrollen las competencias y destrezas necesarias para integrar la AMI dentro de su marco curricular, en escuelas primarias y secundarias.

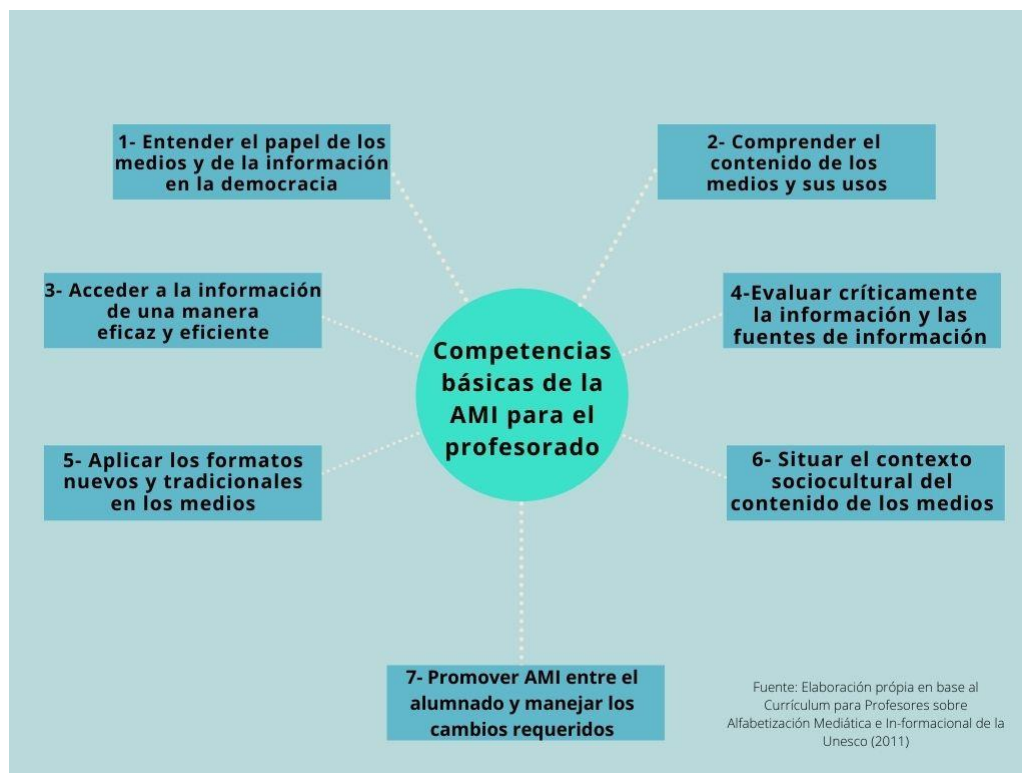
El documento articula seis áreas centrales de la educación en general a partir de las cuales cada profesor podría adaptar el contenido a partir de sus especificidades (nivel, asignatura, medios tecnológicos, etc..), como se puede ver en el cuadro:

Cuadro 1: El Marco del Curriculum AMI para Profesores

DIMENSIONES DEL CURRÍCULUM			
Áreas clave del currículum	Conocimiento de los medios e información para el discurso democrático	Evaluación de los medios e información	Producción y uso de los medios e información
Política y Visión	Preparación de profesores alfabetizados en medios e información	Preparación de estudiantes alfabetizados en medios e información	Fomento de sociedades alfabetizadas en medios e información.
Curriculum y evaluación	Conocimiento de los medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de información, sus funciones y condiciones para utilizarlos.	Entender el criterio para evaluar los textos mediáticos y las fuentes de información	Destrezas para explorar cómo se produce la información, los textos mediáticos, el contexto social y cultural de la información y los medios de producción; usos de los ciudadanos; y para qué propósitos
Pedagogía	Integración de los medios e información en el discurso del aula	Evaluación del contenido de los medios y los proveedores de información para la resolución de problemas	Contenido generado por el usuario y utilizado en la enseñanza y el aprendizaje
Medios e información ⁴	Medios impresos – periódicos y revistas, proveedores de información – bibliotecas, archivos, museos, libros, diarios, etc	Medios de difusión – radio y televisión	Nuevos medios – Internet, redes sociales, plataformas de entrega (computadoras, teléfonos móviles, etc.)
Organización y administración	Conocimiento de la organización del aula	Colaboración a través de la alfabetización mediática e informacional	Aplicación de alfabetización mediática e informacional al aprendizaje a lo largo de la vida
Desarrollo profesional de los profesores	Conocimiento de AMI para la educación cívica, participación en la comunidad profesional y gobierno de sus sociedades	Evaluación y manejo de recursos mediáticos y de información para aprendizaje profesional	Liderazgo y ciudadano modelo; abogar por la promoción y uso de AMI para el desarrollo de profesores y estudiantes

El aprendizaje por competencias obedece a orientaciones pedagógicas de la Unión Europea en general y consiste en una especie de “saber hacer” que se aplica a diversos

contextos académicos. Específicamente para el campo de la AMI, la competencia puede ser entendida como “la capacidad que tiene un individuo para interpretar y analizar de modo crítico imágenes y mensajes audiovisuales, y para expresarse correctamente en un entorno comunicativo” (Ferrés, 2007, p.103). Dentro de la Ley de Educación española la competencia “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Ley de Educación, Sin fecha). En la infografía están listadas las siete competencias básicas de acuerdo con el Curriculum de la Unesco:



Como explica Pérez Tornero en un artículo que relaciona el currículo de la Unesco con cambios en la enseñanza secundaria (2012), además de trabajar las competencias, los profesores deberían trabajar la lectura multimedia que el autor clasifica de lenta, reflexiva y profunda. Es importante destacar que las recomendaciones de la Unesco están diseñadas para que sean aplicadas de manera transversal a cualquiera de las asignaturas de la enseñanza secundaria. Asimismo, el documento enfatiza la necesidad de poner al estudiante en el centro

del proceso de aprendizaje y valorar sus experiencias. Consecuentemente referencia también el cambio en el papel de los educadores, “a medida que la enseñanza evoluciona desde que ha estado centrada en el profesor hacia una educación que se vuelve más centrada en el estudiante” (Wilson et al., 2011, p.17).

A modo de resumen, se puede concluir que la Unesco ha desarrollado una aproximación más integral y holística que busca, más que capacitar personas en herramientas y tecnologías digitales, situar la AMI como una necesidad ineludible dentro del sistema educativo. De esa manera, una persona alfabetizada mediáticamente “tiene capacidades creativas y críticas y usa con soltura los medios a su alcance” y, a la par, “es una persona capaz de organizar sus libertades en un curso compatible con el aprendizaje, la experimentación y la calidad del conocimiento” (Pérez Tornero, 2013, p.295). Crítica, creativa pero también axiológica, quizás la dimensión más olvidada en la práctica, la que obliga a pensar que “la alfabetización mediática va más allá de lo teórico, es una cuestión totalmente axiológica, es decir, de valores, de concienciación ética y es muy difícil alcanzar un ciudadano totalmente competente”. (Caldeiro en entrevista, Anexo 1)

2.2 Alfabetización mediática en España

Determinar los orígenes de la alfabetización mediática es una tarea complicada, sobre todo si consideramos la multiplicidad de marcos teóricos y nomenclaturas asociadas al estudio de los medios. De acuerdo con Buckingham (2005), el término alfabetización mediática data como mínimo de la década de 1970 y sería utilizado para hacer una analogía entre áreas relativamente nuevas y de escasa entidad curricular (los medios en este caso) y aquellas cuya importancia es incuestionable (lectura y escritura).

En los diferentes sistemas educativos europeos la AMI tiene, en general, atención deficitaria y, por lo tanto, su aplicación y difusión depende de actividades puntuales y a través de la educación no formal (Fueyo Gutiérrez et al., 2015, p.25). En el currículo oficial de estudios de educación español no existe un módulo específico de educación en medios o un requisito o reglamentación transversal. Una lectura de la Ley Orgánica Educativa (LOE, 2006) prueba que la educación mediática figura de manera dispersa entre los principios pedagógicos de las distintas etapas educativas. Dentro de la más reciente ley educativa

publicada (LEY ORGÁNICA 3/2020, 2020) tampoco hay referencias directas a la alfabetización mediática, solamente un “consejo” de como trabajar la alfabetización en medios enfatizando -la colaboración de las familias y del voluntariado:

Con objeto de facilitar dicha práctica, las Administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias y del voluntariado, así como el intercambio de buenas prácticas. (LEY ORGÁNICA 3/2020, artículo 19)

Un análisis del currículo oficial de España y, específicamente el adoptado en Galicia, hará parte del siguiente capítulo y, por lo tanto, de momento, la mención al currículo es necesaria solamente para enfatizar la escasa presencia de la AMI y, a la par, recalcar la importancia que cobran otras iniciativas fuera del currículo educativo obligatorio oficial para desarrollar el campo de la AMI.

El trabajo de la Unesco, ya mencionado anteriormente, tiene papel central y empezaría en la década de 1980, en este momento nombrado educación en medios. Con el objetivo central de establecer un marco teórico que facilitara su implementación en distintos contextos, el impacto de sus directrices y materiales dentro del territorio español es evidente. Su difusión, capitaneada por José Manuel Pérez Tornero e investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona (Mar de Fontcuberta y Cristina Pulido, entre otras) fue en los últimos años potenciado por la Cátedra Unesco de Alfabetización Mediática y Periodismo de Calidad en esta universidad. Sin pretender hacer un panorama completo, otras iniciativas merecen ser destacadas porque consolidan y amplían la alfabetización mediática dentro del contexto español: los investigadores y creadores de la Revista Comunicar (Ignacio Aguadad, Amor Pérez Rodríguez y Águeda Delgado-Ponce entre otros), la teoría de las TRIC de Carmen Marta Lazo y el Alfabetismo Transmedia de Carlos A. Escolar.

Las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) nacen del deseo superar el determinismo tecnológico de las Tecnologías de la información y la comunicación (Tics) añadiendo una “R” que es el factor relacional. La R enfatiza el protagonismo que debería tener la construcción colectiva del conocimiento en un contexto

donde la importancia de la información estaría sobrevalorada. El concepto, heredero de la tradición de la educomunicación, contempla “las nuevas posibilidades de participación analítica, crítica, creativa, ética y estética” y contiene el potencial de la multialfabetización “que se produce en las interacciones en la dimensión receptiva y creativa, así como en sus múltiples zonas de intercambio, entre cada uno de los coautores o mediadores” (Lazo y Gabelas Barroso, 2016, p.27).

En su base teórica está el conectivismo, que nace del modelo pedagógico constructivista, al cual se añaden habilidades, como las de asociación y ubicación de contenidos (información), al proceso de construcción activa y reflexiva del conocimiento. Esta actualización pretende llamar atención a la falsa dicotomía entre mundo online y mundo offline (cada vez menos dissociables) aún vigente en los planes educativos e imponer cambios en los papeles tradicionales de estudiantes y profesores. Los profesores serían cada vez menos instructores y más guías de apoyo, porque en este nuevo contexto educativo mediatizado “no se trata de “pasar un mensaje, una información, un contenido”, sino de pensar en la apropiación de los conocimientos, reflexionando sobre las interpretaciones de modo relacional” (Lazo y Gabelas Barroso, 2016, p.111). El cambio implicaría abandonar el tradicional esquema comunicativo basado en emisores y receptores por “el de orquesta”.

En el marco teórico de las TRICs la educación mediática es definida a partir de sus cuatro dimensiones: 1) la instrumental que se refiere a los conocimientos técnicos; 2) la cognitiva, “habilidades de uso inteligente de la información y comunicación”; 3) la actitudinal que pretende “fomentar actitudes racionales ante la tecnología y actitudes sociales positivas y 4) la dimensión axiológica que “potencia criterios para el análisis crítico de la información relacionados con la toma de conciencia de que las TIC no son neutrales” y “desarrolla valores éticos en el uso de información y de la tecnología” (Lazo y Gabelas Barroso, 2016, p.111).

El alfabetismo transmedia añade más capas a las competencias del campo mediático acercándose a los conceptos de transmedia storytelling y cultura de participación de Henry Jenkins (2007). Carlos A. Scolari, uno de sus principales representantes, trabaja la competencia (trans)mediática forjada a partir de los nuevos paradigmas productivos, comunicativos y participativos del usuario y “desarrollando aspectos como producción,

gestión, lo performativo, medios y tecnologías, narrativas y estéticas, riesgos ideología y ética” (Delgado-Ponce et al, 2021, p.33). El alfabetismo transmedia pretende ser más que un nuevo conjunto de competencias, persigue instaurar una nueva relación entre los sujetos, la tecnología y los espacios educativos (formales e informales). En la infografía es posible ver como compartimentan las 134 competencias divididas en 9 dimensiones además de estrategias de aprendizaje informal.



Finalmente, para terminar esta breve panorámica, es necesario destacar los trabajos organizados por los investigadores de la revista Comunicar, que se edita desde 1993 y es la principal publicación científica de comunicación y educación en ámbito español, además de la Red Alfamed, Red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas, ambos dirigidos por Ignacio Aguaded. Su trabajo dentro de la AMI es

¹³ Infografía de Scolari, 2018.

fundamental para establecer una red de conocimiento internacional sobre alfabetización mediática, para promover una serie de investigaciones sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España y para la producción de una serie de materiales enfocados a capacitar profesores de diversos niveles. La más reciente publicación del grupo es el un Currículo de formación para profesores (2021) que puede ser utilizado en distintos niveles, uno de los primeros trabajos a tener en cuenta los cambios y las nuevas necesidades de la era post-COVID-19.

Esta gran variedad de expresiones y grupos que investigan sobre comunicación y medios evidencia la confusión terminológica existente, pero también pone de manifiesto que, más allá de estas discrepancias, hay un acuerdo acerca del cambio de sentido de lo que significa estar alfabetizado hoy, y que ese cambio viene de la mano de los nuevos medios y de la sociedad de la información (Coll y Rodríguez-Illera, 2008).

2.3 Pensamiento crítico y AMI

La dimensión crítica está presente en todos los discursos que intentan ahondar la definición de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) “hay unanimidad entre los profesionales de la Educación Mediática en el hecho de que el sentido crítico debería estar en el centro de esta competencia” (Ferrés, 2020, p.14). Sin embargo, cuando se trata de definir el concepto, establecer maneras de fomentarlo o criterios para medirlo las respuestas son muy variadas.

Para Buckingham, cuando hablamos de alfabetización mediática el concepto no puede significar solamente un “juego de herramientas cognitivas que capacita a las personas para comprender y utilizar los medios” (2005, p. 73) sino una forma de alfabetización crítica. Para ser considerada una persona alfabetizada, no basta con acceder y decodificar un sistema de signos sino también comprender, interpretar y aplicar el conocimiento. El pensamiento crítico amplifica el proceso: está relacionado a cómo se analiza, sintetiza y se evalúa la información (Buckingham, 2019, p.55).

Trabajar el pensamiento crítico dentro de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), para Pérez Tornero, es muy simple, si entendemos que “ser crítico, es tener criterio, tener una referencia para seleccionar, para elegir” y “ser “consciente de esos

criterios” (Pérez Tornero en entrevista, Anexo 1). Sin embargo, Buckingham alerta que, al analizar gran parte de los estudios de educación en medios, se podría comprobar que muchos autores construyen sus marcos teóricos incluyendo el fomento del espíritu crítico, pero pocos desarrollan estrategias de enseñanza para lograrlo (Buckingham en entrevista, Anexo 1). Además de eso, el investigador inglés critica la postura paternalista que adoptan algunos profesores al considerar que la educación revelaría una supuesta verdad y que, por lo tanto, la audiencia masiva acrítica la aceptaría adquiriendo en el proceso una conciencia crítica. Como consecuencia, muchas veces la utilización del discurso crítico representaría una “valiosa forma de “capital cultural” y una demostración tangible de la distinción social de un individuo (...)” (Buckingham, 2005, p.175).

Actitud crítica, para Joan Ferrés (2020), entendida como la predisposición a actuar, debería ser el objetivo de la educación en general y de la educación mediática en particular. En sus investigaciones, Ferrés reconoce que el pensamiento crítico, la comprensión crítica, el análisis crítico son imprescindibles, pero no son suficientes. Para él, la AMI debería trabajar dentro del campo actitudinal al cual corresponden “las expresiones actitud crítica, postura/posición crítica, comportamiento crítico, valoración crítica y uso crítico” y no debería estar restringida al campo cognitivo “formado por las expresiones pensamiento crítico, comprensión crítica, análisis crítico, lectura/lector crítica/o e interpretación crítica.” (Ferrés, 2020, p.14)

Trabajar el espíritu crítico es una tarea que está íntimamente relacionada a un trabajo subjetivo entre profesorado y estudiantado: donde se pueda compartir referencias, experiencias y sentimientos. Las diferencias sociales, culturales e institucionales configuran la manera en que interactuamos con la media y adoptar “una teoría social de la alfabetización significa capacitar a los alumnos para que comprendan esos contextos, y para que reconozcan cómo se forman y se producen sus propias respuestas” (Buckingham,2005, p.192).

Para Buckingham, trabajar la producción de contenidos es una manera práctica de unir crítica y creatividad. En muchos de los proyectos de AMI implementados queda evidenciada la necesidad de que la educación mediática se apoye en estrategias

metodológicas que favorezcan el trabajo colaborativo de los estudiantes (Fueyo Gutiérrez et al, 2015, p.21), otro de los aspectos que fomentaría el espíritu crítico.

Más que conocer la teoría el alumnado debe construir en múltiples formatos, parte esencial de un aprendizaje que fomenta la toma de decisiones, la autonomía y la reflexión (podcasts, reportajes, videos, fotografías, infografía, imágenes interactivas, etc..).

In practice, what that means is, not only that you engage in media analysis, so you look at examples of media very closely. You also come to understand how media institutions operate. You look at how the media work in society, you look at the history of media and you can learn a lot of this by creating your own media. So, I would say it's critical, but it's also creative. And for me, those two things really need to go together. (Buckingham en entrevista, Anexo 1)

Para Cristian Olivé, profesor de secundaria con intensa presencia en redes y autor de materiales didácticos que integran la enseñanza de lengua y la producción de contenido en redes sociales, el aprendizaje activo es un “acto de creación y movimiento” donde el alumnado “piensa sobre lo que aprende, conecta lo aprendido con otras cuestiones del entorno y lo traslada a un nuevo lenguaje:

A partir de ahí, podemos desplegar la reflexión y el espíritu crítico mediante estímulos y con la interacción de las relaciones sociales. Es importante también integrar los conocimientos de varias disciplinas e invitar a los estudiantes a mezclar diferentes modalidades de lenguaje, ya sea el literario, el científico, el técnico, el audiovisual o el artístico, entre otros (Olivé in Mosquera, 2021)

El pensamiento crítico es una construcción permanente, un proceso que podría conformar una persona críticamente activa, “si analiza bien la correspondencia entre lo que conoce o asume y los datos del entorno, si la construcción de su identidad es reflexiva y atiende al contraste con la realidad y se produce una significatividad coherente” (Pérez Tornero, 2013, p.276).

Critical understanding is at least a first step in this process, and it is not an easy one. It demands in-depth knowledge, rigorous analysis and careful study; it requires us to reflect on our personal uses of these media, and our emotional and symbolic

investments in them; and it entails a broader awareness of how media relate to more general social, cultural, political and historical developments. Yet ultimately, critical understanding also needs to lead to action: as the author of a somewhat more famous manifesto once said, the aim is not merely to interpret the world, but also to change it. (Buckingham, 2019, p.6)

En su estudio sobre nuevas alfabetizaciones y conciencia crítica (2013) Pérez Tornero destaca que la conciencia crítica es “una disposición de ánimo intelectual que tiene que ver con valores y criterios como verificación, organización y coherencia, inferencia lógica, comprensión, etc..”. Del conocimiento profundo y análisis criterioso derivaría, por lo tanto, la capacidad de dudar, cuestionar y cambiar el mundo. El primer paso, para el autor, consiste en poner en crisis la familiaridad de los códigos y la apertura hacia la diferencia. De forma resumida, Pérez Tornero propone organizar en tres etapas la construcción del conocimiento a través del pensamiento crítico (Pérez Tornero, 2013, p. 274, 275):

- 1) Los procesos de verificación externa “que son intelectuales y pragmáticos y traen “información sobre el entorno y los procesos de verificación externa;
- 2) La dimensión o procesamiento de información, mediante “el que analizamos, depuramos y reestructuramos el conocimiento que tenemos de nosotros mismos” o, en otras palabras, la información sobre el sujeto y los procesos de reconocimiento de la identidad;
- 3) La dimensión informacional capaz de unir las dos anteriores que conforma “el proceso de integración subjetiva o de significatividad.

El conocimiento de estas tres etapas, que pormenorizan la manera en que consumimos, procesamos y consolidamos el conocimiento, es fundamental para comprender como fácilmente podemos ser víctimas del desorden informativo. La información se concretiza en conocimiento dentro de las reglas y del espacio de nuestros marcos mentales. En otras palabras, el proceso de construcción de conocimiento es mucho menos racional y previsible de lo que creemos.

2.4 Heurísticos, sesgos y emociones: somos menos racionales de lo que pensamos

El conocimiento de los sesgos es parte de muchos currículos de proyectos que trabajan dentro del campo de la Alfabetización Mediática e Informacional, sobre todo los de tradición británica o norteamericana. La importancia de enseñar que todos los medios construyen contenido de manera sesgada e influenciados por intereses económicos o ideológicos es bastante central dentro de la AMI (en muchos proyectos hay actividades enfocadas a identificar sesgos dentro de noticias, por ejemplo). Sin embargo, en los últimos años, gana protagonismo otro abordaje sobre los sesgos, más enfocado a los sesgos personales y de qué maneras esos nos pueden condicionar a la hora de elegir contenido y estructurar nuestras creencias.

No es el objetivo de esta pequeña investigación profundizar sobre los procesos cognitivos y la psicología de las nuevas tecnologías, pero es imprescindible entender algunos aspectos fundamentales sobre cómo seleccionamos la información a partir de dos “sistemas de pensamiento” y de como “la emoción está ahora en nuestra comprensión de juicios y elecciones intuitivas mucho más presente que en el pasado (Kahneman, 2012, p.20). El último informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), centrado en las literacias digitales (OECD, 2021) demuestra la importancia de trabajar los sesgos: sus resultados comprueban que los estudiantes que tuvieron formación sobre cómo funcionan los sesgos están mejor preparados para discernir hechos de opiniones dentro de un contenido informativo.¹⁴

Los sesgos son “errores que cometemos inevitablemente todas las personas, de manera sistemática y en la misma dirección, pues dependen de cómo se ha configurado nuestra mente durante los millones de años de evolución de las especies” (Matute, 2019, p.59). De manera sencilla, pueden entenderse como atajos simplificadores del pensamiento

¹⁴ Los resultados de los alumnos españoles en este quesito figuran debajo de la media, tanto en oferta del contenido (solo 45% trabajaron los sesgos en la escuela mientras la media de los países fue de 54,5%) como en el resultado del test (42% son capaces de distinguir hechos de opiniones frente a una media de 47%).

intuitivo, atajos que los psicólogos suelen llamar de “heurísticos” cuando son adaptativos, y “sesgos” cuando son perniciosos.

En *Pensar rápido, pensar despacio*, Daniel Kahneman explica lo que denomina los dos sistemas de pensamiento, el sistema 1 (el intuitivo o conductual) y sistema 2 (el analítico o cognitivo). El primero está de cierta forma pulido por años de evolución, pero el segundo debe ser “configurado” adecuadamente con esfuerzo consciente, no se activa solo como el sistema 1 (Matute, 2019). El problema está en que muchas veces no pensamos despacio y esos atajos, sin que nos demos cuenta, consolidan elecciones, opiniones, bulos viralizados o exitosas campañas de marketing. En diversos experimentos Kahneman comprueba “el poder de la semejanza como un factor de probabilidad” y lo fácil que es ignorar datos estadísticos relevantes. Específicamente para el campo informativo añade que “la gente tiende a evaluar la importancia relativa de ciertos asuntos según la facilidad con que son traídos a la memoria” (Kahneman, 2012, p.20) al explicar la importancia de uno de los sesgos fundamentales para entender el ámbito comunicativo, el de disponibilidad.

Los sesgos son simplificaciones de nuestro cerebro que son inevitables y “responden a la necesidad evolutiva de realizar un filtrado selectivo de los estímulos que nos llegan para así liberarnos de la cantidad de procesos mentales que tendríamos que realizar si procesáramos toda la información sensorial que recibimos” (Maldita.es, 2019). Estos procesos son automáticos y no están relacionados con el nivel cultural pues, como explica Matute, utilizando como ejemplo el genio de la informática y fundador de Apple que fue una víctima de la “medicina alternativa”, “Steve Jobs nos demuestra que la inteligencia, incluso los recursos o los estudios, no es una garantía que nos libere de caer en las ilusiones de causa-efecto y en las pseudociencias en general” (2019, p.136).

Los programas más completos de AMI suelen trabajar con listados de sesgos¹⁵ y más recientemente hay una gran preocupación en discutir los posibles sesgos de los algoritmos. Dentro de una variedad de sesgos ya identificados, algunos son especialmente dañinos cuando se trata de alimentar el desorden informativo: el sesgo de confirmación, el sesgo de

¹⁵ Algunos ejemplos: <https://bit.ly/349YdA0>, <https://bit.ly/2TcpPSR>,

grupo, el sesgo de causalidad, el sesgo de disponibilidad, el sesgo del punto ciego, el sesgo de la verdad y el efecto de anclaje.

El efecto de anclaje es uno de los sesgos que nos hace específicamente susceptibles a la primera información que obtenemos sobre un determinado tema, considerando esta “ancla” una indicación valiosa. Sin embargo “las anclas que son obviamente aleatorias pueden ser tan efectivas como potencialmente informativas” (Kahneman, 2012, p.169) como comprueba el investigador en su libro con un experimento donde una rueda de la fortuna programada para exhibir los mismos resultados influenciaba las respuestas de los participantes. Eso explica, por ejemplo, el efecto de un bulo que se recibe como primer contenido relacionado a un suceso específico. Como solemos confiar más en esta primera información puede ser más complicado aceptar su desmentido.

El sesgo de confirmación “consiste en esa tendencia que tenemos todos a buscar información que confirme nuestras hipótesis en vez de buscar información que nos ayude a falsearlas” (Matute, 2019, p.76). Es un sesgo que dificulta el desarrollo del pensamiento crítico y facilita la consolidación de los filtros burbuja y cámaras de eco. En las redes sociales puede ser fácilmente identificado cuando los usuarios declaran, por ejemplo, que no les molesta compartir bulos o que siguen un perfil falso/desinformador porque les gusta o les divierte lo que dice. El sesgo de disponibilidad también influencia directamente el uso que hacemos del contenido online porque, como su propio nombre indica, se refiere a cómo de disponible está una determinada idea o concepto en nuestra mente a la hora de evaluar nuestro razonamiento. En otras palabras, si somos frecuentemente expuestos a determinados contenidos, con independencia de su veracidad, mayor es la probabilidad de que o aceptemos como real o verdadero.

El sesgo del punto ciego se refiere a la dificultad que tenemos en detectar nuestros propios sesgos y puede ser comprobado, por ejemplo, en algunas investigaciones sobre

desinformación donde los encuestados, casi siempre, tienen la errónea percepción de que no comparten los bulos.¹⁶

Otro de los sesgos especialmente peligrosos a la hora de hacernos susceptibles a las teorías conspiranoicas y negacionismos es el sesgo de causalidad que consisten en “creer a menudo que existe una relación causal entre dos eventos que en realidad no existe” (Matute, 2019, p.135). El conspiracionismo muchas veces emplea hechos ciertos pero se equivoca al establecer las conexiones causales.

El “sesgo de la verdad” indica que tenemos una tendencia a creer lo que nos cuentan. Sin embargo, la credulidad puede ser afectada por cambios en nuestro estado de ánimo: en un experimento de psicología cognitiva realizado por investigadores australianos (Forgas; East, 2008) las personas con un estado de ánimo negativo identificaron mejor la desinformación que las personas de mejor humor. La conclusión del estudio, más allá de confirmar un efecto ya conocido, es relevante porque muestra que pequeños cambios de humor tienen influencia sobre lo crédulos que somos. Conocimiento que parece ser bastante difundido entre los desinformadores que utilizan un discurso basado en las emociones más primitivas como el miedo y el enfado.

Estos “fallos de la mente”, para Matute, se hallan en la base de fenómenos como el desorden informativo y diversos tipos de negacionismos. El conocimiento de cómo funcionan los sesgos, ayudaría a cuestionar nuestros marcos mentales y a frenar la respuesta emocional frente a contenido programado para incitar sentimientos o que claramente busca la viralización o politización. En resumen, “fomentaría el escepticismo y nos protegería de posibles engaños y manipulaciones” (Matute, 2019.2, p.57), sobre todo en el contexto de las redes sociales donde abundan contenido sesgado y polarizado.

El conocimiento sobre los sesgos refuerza la inexistencia de soluciones mágicas y puede frenar la tendencia al maniqueísmo y simplificación si tenemos presente la desconcertante limitación de nuestra mente, “nuestra excesiva confianza en lo que creemos

¹⁶ Una reciente investigación de la Universidad de Málaga sobre jóvenes y desinformación (Vicente Domínguez, Beriain Bañares, Sierra Sánchez (2021)) recoge que el 87,6% de los jóvenes dice que ha recibido en algún momento desinformación, pero sólo el 6,6% reconoce haberla difundido.

saber y nuestra aparente incapacidad para reconocer las dimensiones de nuestra ignorancia y la incertidumbre del mundo en que vivimos” (Kahneman, 2012, p.27)

2.5 AMI como vacuna contra el desorden informativo

Para controlar la epidemia desinformativa, la Alfabetización Mediática e Informativa fue la vacuna defendida en diversos estudios publicados en los últimos años. Si consideramos la desinformación como un síntoma de la vulnerabilidad del sistema mediático podemos entender que la difusión de los bulos es semejante al de una epidemia viral (Pérez Tornero et al., 2018, p.223). En este escenario, la AMI inocularía conocimiento sobre el sistema informativo y prepararía a los jóvenes para identificar a los bulos, elegir bien las fuentes, conocer los procesos de producción, entender las distintas formas de representación y segmentación de audiencia y reconocer los propios sesgos.

El estudio etnográfico capitaneado por Julian McDougall (2019) concluye que una alfabetización mediática crítica dotaría a los jóvenes de resiliencia para afrontar mejor el desorden informativo. La AMI sería la solución ideal porque fortalecería el sistema inmunológico de los usuarios mientras los sistemas de verificación y control informativo tratan la infección ya diseminada. El estudio de la Unesco *Media and information literacy in critical times* (2020) destaca la necesidad de reforzar la presencia y el papel central de la AMI para preparar ciudadanos críticos que puedan identificar medios confiables. El informe de la Comisión Europea *A multi-dimensional approach to disinformation* precisa que la AMI tiene que ser una solución preventiva (vacuna, por lo tanto) y no una medicina reactiva:

engendering critical thinking skills that are crucial for the 21st century citizen living in an increasingly digital environment. These skills are all the more crucial given that biased and polarising content is more sophisticated and hard for verification systems to detect as it increasingly splices truth and fiction and circulates in hard-to-track formats. (Comisión Europea, 2021)

El estudio *Does Media Literacy Help Identification of Fake News?* (2021) concluye que las personas con más conocimiento en alfabetización informativa (definida como un campo que enfatiza la habilidad de navegar y localizar la información dentro del entorno digital) fueron las que mejor identificaron los bulos presentados. En *Media Literacy*

Standards to Counter Truth Decay, una investigación conducida por la *think tank* americana Rand, la alfabetización mediática sería el arma necesaria para contrarrestar cuatro tendencias relacionadas a la aminoración de la verdad:

(1) increasing disagreement about facts and analytical interpretations of facts and data, (2) declining trust in formerly respected sources of facts, (3) a blurring of the line between opinion and fact, and (4) the increasing relative volume and resulting influence of opinion and personal experience over facts (Kavanagh and Rich, 2018).

El potencial inoculador de los newsgames, edujuegos o serious games (centrados en enseñar como se mueve la desinformación fabricada a través de trolls, campañas de odio, perfiles falsos para aumentar la viralización de campañas políticas, etc.) también es tema de diversos estudios (Orlando, Alex, 2021; García-Ortega, García-Avilés, 2021). En el capítulo cuatro se hablará del uso de los newsgames contra la desinformación pero, de momento, interesa destacar las coincidencias discursivas que ofrecen una solución salvadora al complejo problema de la desinformación y se apropian del léxico científico pandémico.

Asociada al desorden informativo y publicitada como su antídoto más completo y urgente, la alfabetización mediática, en definitiva, gana importancia y centralidad en espacio público. En algunos discursos más reduccionistas, uno puede llegar a la conclusión de que, si la AMI fuera un contenido obligatorio y ministrada con el suficiente espíritu crítico, alcanzaríamos la inmunidad de rebaño, es decir, no nos dejaríamos engañar tan fácilmente por los bulos. El informe de la Comisión Europea (2018), por ejemplo, que pretende ser una aproximación multidimensional a la desinformación, no relaciona el crecimiento de la desinformación con los cambios en la esfera política (y su intensa mediatización) limitándose a centrar esfuerzos en el sistema mediático y dejando de lado la conexión entre desinformación y propaganda (Pérez Tornero et al., 2018, p.224).

El exceso de optimismo, sin embargo, es visto con reservas por algunos de los principales expertos en alfabetización mediática. Para Pérez Tornero, el fenómeno de la desinformación debe ser analizado a partir de tres esferas: la crisis del ecosistema comunicacional, la crisis de la esfera política y la teórica y práctica del periodismo y, por lo tanto, para comprenderlo sería necesario más que un modelo instrumental que ayudara a

identificar el contenido falso. De esta forma, la AMI no puede ser vista como una especie de instrumento salvador aislado y debe ser trabajada a partir de un enfoque más amplio “con otras capacidades de pensamiento crítico más generales y, sobre todo, con otros valores cívicos relacionados con algo más que los valores de verdad y mentira (Pérez Tornero, et al., 2018, p.229).

Renée Hobbs, investigadora americana que desde hace tres décadas ayuda a desarrollar el campo de la alfabetización mediática, advierte que la AMI no puede ser vista como una simple “inoculación contra los mensajes negativos” sino como el empoderamiento necesario para comprometerse con los medios como ciudadanos. (Bulger y Davison, 2018, p.8). David Buckingham enfatiza la necesidad de primeramente preguntarse por qué hay tanta desinformación, entender cómo funciona la estructura de los medios y sus modelos económicos y evaluar el papel de los bulos dentro de un cuadro político cambiante. Para combatir la desinformación son necesarios muchos otros cambios y, también dentro del campo de la AMI, que no puede ser vista como un modelo o “una *checklist*” que enseñe estrategias para diferenciar contenido falso del verdadero.

I think that people imagine that we can we can differentiate between fake news and real news, you know, what we're trying to do is to teach children to spot fake news. Ha, you know, there is fake news, whereas actually there is a continuum between lies and truth. Many things are actually somewhere in the middle there and actually there are often elements of falsity and elements of truth. Trying to teach about this is actually a really complicated, it's not straightforward, it's not something you can just do with a checklist. It's not something you can arm children against and then they will all be OK and then trust will be restored and democracy will be saved because you know the reasons why democracy is in trouble, the reasons why people don't trust politicians, media, etc anymore: these are really complicated issues that we have to address on many levels. (Buckingham en entrevista, Anexo 1)

Buckingham enfatiza que muchos de los discursos promueven la AMI como una solución para salvar la democracia, una tarea para la cual no puede haber soluciones fáciles. Dentro de los discursos políticos, indicar la AMI como solución suena bien y es bastante más

sencillo que discutir la validez de regular internet o sancionar plataformas que se lucran con la desinformación. Es innegable que todo el enfoque mediático puesto en la AMI y sus posibilidades de frenar la ola de desinformación puede hacer con que el campo sea más conocido, mejor estudiado y más profesores puedan entenderlo y asumirlo como una formación urgente y necesaria. No solamente para combatir las mentiras y navegar mejor entre los medios, también como un conocimiento indispensable para vivir una ciudadanía plena.

Igualmente, el fenómeno del desorden informativo es muy reciente y por lo tanto la relación entre AMI y la disminución de los bulos y de qué maneras se debería enfocar la alfabetización mediática para que la formación sea más efectiva son preguntas que demandan más investigación. El riesgo de asumir una visión únicamente instrumental, reduccionista y dual (verdad contra mentira) puede limitar la expansión de un área de conocimiento que es mucho más amplia que aprender a hacer fact-checking. En ese sentido McDougall (2019) sugiere evitar un abordaje proteccionista y basado en listas de competencias para abrazar una alfabetización mediática más genuinamente crítica y holística, donde profesores y alumnos puedan desarrollar una parcería, co-crear y co-aprender, utilizando espacios híbridos (redes virtuales y físicas). Para aplicar la AMI contra la desinformación sería necesario por lo tanto mucho más que una serie de consejos de cómo diferenciar contenido falso del verdadero.

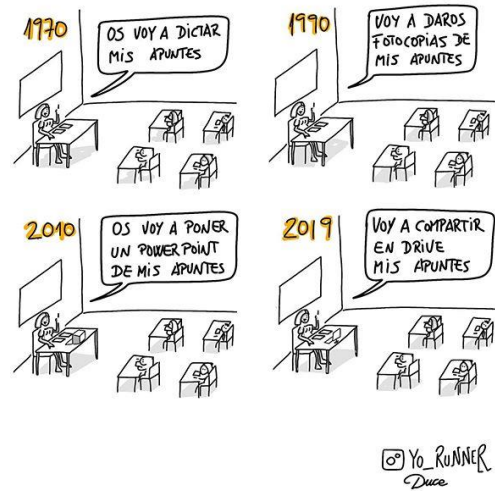
Critical media literacy will facilitate healthy cynicism about and resilience to **all media**. Furthermore, where possible, media literacy educations should seek to enable a porous 'third space' knowledge exchange (Potter and McDougall, 2017) between academic perspectives on critical thinking about media and students 'lifeworld' engagements with collective civic media literacies. This pedagogic approach for a more dynamic and agentic media literacy is more likely to foster resilience to 'teach to fish'. (McDougall, 2019, p.34)

Finalmente, es importante saber identificar el potencial y los límites de acción de la AMI. La alfabetización mediática no puede ser vista como una panacea, sino como un derecho fundamental y necesario para vivir dentro de un ambiente mediático e informacional cada día más complejo. El problema de la desinformación no puede ser transformado

solamente en algo a ser afrontado a partir de la responsabilidad de cada ciudadano en identificar los bulos. Asimismo, como explican Bulgur y Davidson en un estudio sobre el futuro de la alfabetización mediática (2018), la medida en la que alfabetización mediática puede combatir el desorden desinformativo es una cuestión abierta a día de hoy:

Is denying the existence of climate change a media literacy problem? Is believing that a presidential candidate was running a sex-trafficking ring out of a pizza shop a media literacy problem? Can media literacy combat the intentionally opaque systems of serving news on social media platforms? Or intentional campaigns of disinformation? It is crucial to examine the promises and limits of media literacy before embracing it as a counter to disinformation and media manipulation. (Bulgur y Davidson, 2018, p.6)

Capítulo 3- Alfabetización mediática en secundaria – estado de la cuestión



3.1 AMI y su (poca) presencia

La Alfabetización Mediática e Informacional es necesaria y urgente, si consideramos la vida mediatizada y la omnipresencia de las pantallas, y también la primera respuesta contra la desinformación, reclamo promovido por muchas entidades y proyectos en los últimos años. La avalancha de desinformación supone “una reconceptualización amplia que afecta a A) las prácticas periodísticas; B) a la política de medios; y C) el modo en que se diseñan y se proyectan las iniciativas de alfabetización mediática y, en concreto, de la alfabetización periodística” (Pérez Tornero et al., 2018, p.214).

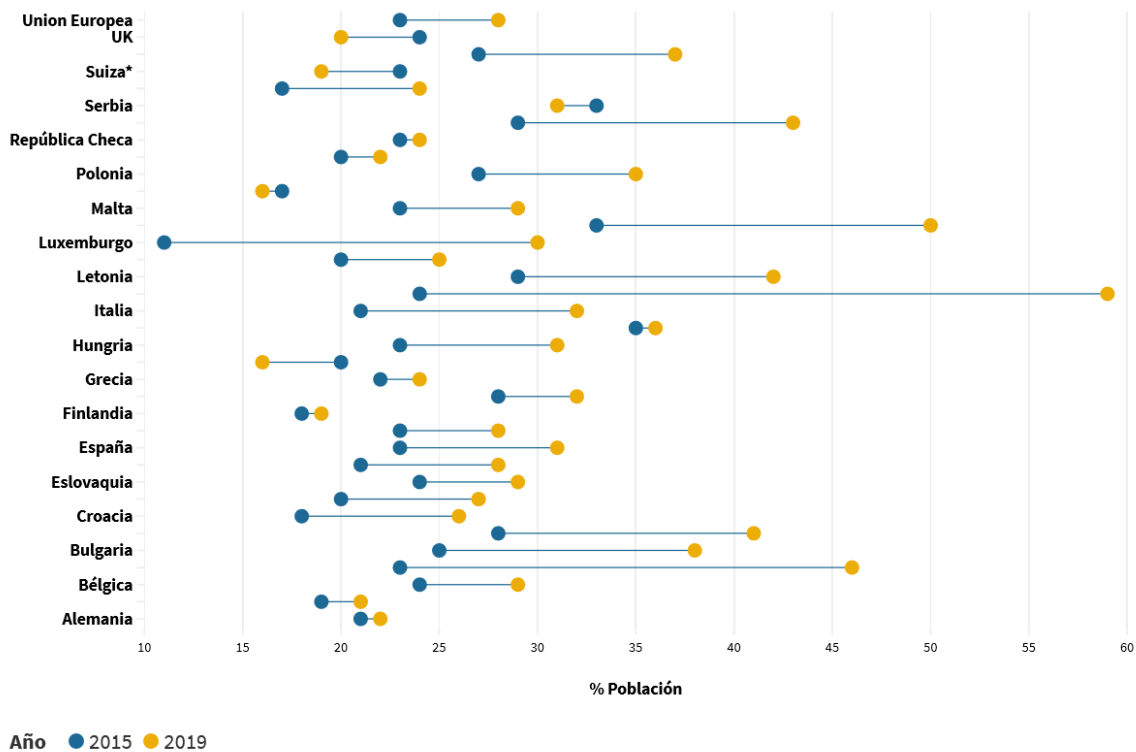
Los resultados de investigaciones como el estudio Digital News Report (Reuters Institute, 2018) no son muy alentadores cuando se trata de entender el nivel de alfabetización mediática en la población. La encuesta, que dedica esta edición específicamente al funcionamiento de los medios online, indica que solo la mitad de los entrevistados fue capaz de apuntar que TVE no se financia principalmente con publicidad y que apenas 3 de cada 10 usuarios en España entienden cómo decide Facebook qué noticias mostrarles en su página principal.

El informe realizado por el Open Society Institute Sofia (2019) evalúa datos educativos (como notas en el informe PISA), nivel de libertad de prensa, índices de confianza e indicadores de *e-participation* (nuevas formas de participación social) para medir la presencia de la AMI en diversos países europeos. Los parámetros tienen distintos pesos en cada una de las categorías, con prioridad para los indicadores de habilidad de lectura y estructura mediática de cada país. El resultado es presentado a través de un ranking de 35 países ordenados por puntos (0-100). En la última edición, referente a 2019, Finlandia fue el país ganador, mientras España ocupa la 16ª posición con 57 puntos. En la encuesta anterior, España logró 59 puntos y ocupaba la 13ª posición. De acuerdo con el estudio, la corrupción, la polarización política, el desprestigio de la ciencia y la baja confianza en los periodistas son algunos de los factores que explican la baja puntuación española en materia de alfabetización mediática.

Al contrario de lo que se podría imaginar, considerando la fuerte presencia de la tecnología en el escenario europeo, la población europea que tiene “limitadas competencias

digitales en general” ha aumentado en los últimos años. El porcentaje de personas con conocimientos digitales muy bajos ha crecido de 23% a 28% entre 2015 y 2019. En España, el aumento ha sido de 8 puntos porcentuales: mientras en 2015, 23% de los encuestados tenían bajos conocimientos digitales en 2019 este número es de 31%.¹⁷

Europeos con conocimientos digitales muy bajos



Fuente: Gráfico de elaboración propia con datos de EUROSTAT

Si bien es cierto que competencia digital no es lo mismo que competencia mediática, la metodología de Eurostat evalúa cuatro variables: habilidades de Información, Resolución de Problemas, Competencias Informáticas y habilidades de Comunicación, indicando que dentro de la AMI posiblemente los resultados serían similares. El objetivo de este capítulo es investigar la presencia de la Alfabetización Mediática e Informacional en la formación y práctica de los profesores y sintetizar el estado de la cuestión de la AMI dentro del currículo oficial de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Asimismo, busca entender si dentro del

¹⁷ Una versión interactiva del gráfico puede ser consultada en <https://public.flourish.studio/visualisation/5039120/>

contexto problemático de la desinformación, las iniciativas de alfabetización mediática cobran fuerza. Como se ha visto en el capítulo anterior, el trabajo de conceptualización y difusión de la AMI está siendo hecho a partir del ámbito académico y otros órganos internacionales como, la Unesco y la Unión Europea, por lo menos desde los años 1980, sin embargo, a día de hoy, su presencia curricular y en la formación de los profesores dentro del campo sigue siendo escasa.

Para intentar profundizar el tema, además de consultar fuentes teóricas, se elaboró una encuesta online que fue distribuida a maestros de secundaria de Galicia. La elección de una sola comunidad se justifica porque permite obtener resultados más precisos (considerando el tiempo disponible para el estudio) y contrastarlos con el currículo oficial vigente (teniendo en cuenta que cada autonomía puede configurar parte importante del currículo, actualmente el 50%, además de impartir las asignaturas obligatorias a todo el Estado Español).

Aunque la alfabetización mediática pueda y deba ser trabajada en distintos niveles y edades, la gran mayoría de asociaciones y expertos consultados durante esta investigación trabaja la AMI, sobre todo, enfocada a alumnos de enseñanza secundaria y/o a la formación de profesores que puedan impartirla en niveles de secundaria o universidad¹⁸. La elección de la etapa de secundaria también se justifica por la importancia que adquiere la educación a estos niveles y la necesidad de “inculcar en los jóvenes de edades superiores no solo conocimientos, sino además habilidades y competencias imprescindibles para la interactividad y el desarrollo de la vida en la sociedad digital actual.” (Caldeiro Pedreira, 2014, p.289)

Es verdad que el uso de los medios tiene lugar a edades cada vez más tempranas, pero es a partir de secundaria que los jóvenes los utilizan durante gran parte de su rutina personal y escolar. A partir de los 12 años, 92,4 % de los jóvenes son usuarios de internet y 63,9%

¹⁸ Grandes instituciones anglosajonas como NAMLE y Media Smart tienen también un extenso material enfocado a primaria. En España los materiales de AMI para niños son escasos y, específicamente en Galicia, “el currículo para educación primaria ofrece una presencia débil de la competencia digital en las diferentes materias y áreas. Los contenidos relacionados con la gestión de la identidad digital y el uso ético y crítico de los medios son minoritarios y se presentan en materias con poca presencia en la jornada escolar.” (Alonso Ferreiro, Gewerc Barujel, 2018, p.414)

tienen móviles. A los 15 años, 98% son usuarios de internet y 93,8% ya tienen dispositivo móvil. Asimismo, frecuentan redes sociales (la edad legal para hacer parte de las redes sociales suele ser de mínimo 13 o 14 años) y utilizan internet habitualmente para sus tareas escolares (INE, 2019).

Las investigaciones centradas en recoger la presencia de alfabetización mediática a nivel europeo y español denuncian un nivel bajo en conocimiento y aplicación, tanto del profesorado como de los estudiantes. Todas coinciden en que, considerando los cambios en el panorama informativo, es necesario “realphabetizar” al profesorado tanto en metodología y didáctica como en sus conocimientos técnicos: el éxito de la enseñanza de la alfabetización mediática no depende solo de la disponibilidad de materiales de enseñanza, sino de la inversión en una formación más profunda y completa sobre el tema.

Dentro de la ley de educación vigente (Ley Orgánica 3/2020, 2020) los contenidos relacionados con los medios aparecen distribuidos por distintas competencias centrales, pero de manera dispersa. La falta de referencias y recomendaciones directas contraría la indicación de la Comisión Europea que recomendaba, ya en 2008, la inclusión de una asignatura de educación mediática en las escuelas europeas (Aguaded et al., 2015, p.278). El proyecto Emedus, centrado en evaluar la implementación curricular de la AMI en Europa, indica que muchos países ya la desarrollan de manera implícita, sin mencionarla directamente como concepto, en cada una de las áreas de estudio definidas, pero de forma poco sistemática. (Fueyo Gutiérrez et al., 2015, p.45)

En los diferentes sistemas educativos europeos encontramos una atención deficitaria y diversa de la misma, por lo que educar a los futuros ciudadanos europeos en este ámbito depende de actividades puntuales como las que hemos descrito en este texto a través de la educación no formal. (Fueyi Gutiérrez et al., 2015, P.25)

La competencia mediática de la ciudadanía española presenta grandes lagunas y solo en las habilidades tecnológicas el desempeño suele ser bueno. Además, se detectan “carencias en la comprensión de los procesos mentales que se producen en la interacción con las pantallas, sobre todo en lo relativo a los mecanismos emocionales e inconscientes” (Ferrés Prats et al., 2012, p.24). Al evaluar el tratamiento curricular de la AMI en España,

Amor Pérez-Rodríguez y Águeda Delgado-Ponce concluyen que es evidentemente “ni suficiente ni comparable con la presencia y la influencia de los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de nuestra vida” (En Fueyo Gutiérrez et al., 2015, p.31).

En gran parte de los grados de educación no se imparte ninguna asignatura relacionada con la AMI y, de manera general, durante la formación de los profesores solo se incluye la dimensión tecnología y utilitaria “en un planteamiento instrumental de la educación” (Ferrés, 2020, p.10). La habilidad técnica es donde mejores resultados alcanzan los españoles, mientras en pensamiento crítico y en las dimensiones estéticas el desempeño suele ser bastante bajo. La formación en TICs (Tecnologías de la información y la comunicación) es bastante frecuente, pero esta se limita a explicar el uso de las herramientas (que rápidamente se quedan obsoletas dentro de la velocidad tecnológica vigente) y no contempla un uso pedagógico más pormenorizado.

En su investigación, Ferrés (2020) concluye que solo en 53 de los 252 grados universitarios de educación evaluados, los universitarios tienen formación en educación mediática y, dentro de esos 53, hay serios fallos a la hora de contemplar la presencia de las “seis “C” que, para Ferrés, podrían configurar una visión integral de la alfabetización mediática (comprensión, capacidad crítica, creatividad, consumo, ciudadanía y comunicación intercultural). En la práctica eso se traduce en que los profesores suelen integrar la tecnología en sus clases, utilizan buscadores, hacen presentaciones y desarrollan materiales multimedia pero no tienen formación necesaria que les permita desarrollar su potencial pedagógico dentro de un marco más amplio y crítico. “Sí es cierto que hay una ola de docentes que diríamos que son “integrados y no apocalípticos”, pero esto está todavía por dar sus frutos, yo creo que dentro de por lo menos diez años vista, por poner una fecha (Caldeiro Pedreira en entrevista, Anexo 1)

Dentro de los planes de formación de los futuros maestros, explica José Luis García González, asesor en formación continua del profesorado y especialista en TIC, la AMI apenas aparece:

(La AMI) es un área que se demanda poco por desconocimiento. No se puede dar una respuesta cuando ya adolecemos de una formación inicial y continua. Hay un gran desconocimiento por parte de los que planifican las formaciones para docentes, pero también de los docentes de manera general. (Miriadax_, 2020)

3.2 AMI dentro de los currículos: competencia transversal

La presencia de la Alfabetización Mediática e Informacional dentro de los currículos en España es parcial e insertada en materias concretas (Delgado-Ponce et al., 2021, p. 12). Dentro de ese contexto, los organismos internacionales como la Unesco y la Comisión Europea parecen tener asumida la responsabilidad de la formación de los profesores, sobre todo a partir de la publicación de *Alfabetización Mediática e Informacional: Curriculum para profesores* de la Unesco (2011), ya mencionado en el capítulo anterior como uno de los documentos más referenciales dentro de la AMI¹⁹. Sin embargo, desde la publicación de la LOE (Ley orgánica 2/2006) ya se contempla a nivel legislativo la necesidad de reforzar la alfabetización mediática entre los principios pedagógicos de las distintas etapas educativas (educación primaria y secundaria):

“Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas”. (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce en Fueyo Gutiérrez et al., 2015, p.30).

Cuatro años después, en 2010, fue aprobada la Ley General de Comunicación que determinaba que “los poderes públicos y los prestadores del servicio de comunicación audiovisual deben contribuir a la alfabetización mediática de los ciudadanos” (Ley orgánica 7/2010, artículo 6). La ley establecía la creación de un consejo que velaría por la promoción y alfabetización mediática con la finalidad de fomentar la adquisición de la máxima competencia mediática por parte de la ciudadanía” (Pérez Tornero, 2010). Sin embargo, el consejo no fue creado, un ejemplo de los problemas que suelen ocurrir a las políticas

¹⁹ Una nueva versión del currículo será publicada en breve y ya es posible consultar su índice que reforzará los contenidos relacionados a la desinformación, infoxicación y discursos de odio, entre otros: https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf

centradas en alfabetización mediática: cobran o pierden fuerza de acuerdo con los intereses de los gobiernos en el poder.

En 2013, la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa hace “especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación (*TICs*), el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional” (Ley Orgánica 8/2013, Preámbulo X, 2013). En esta ley se reafirma la incorporación generalizada al sistema educativo de las *TICs*, pero la AMI no es contemplada de manera directa. Su contenido (con excepción de una materia opcional que referencia la educación en medios pero que puede o no ser elegida por las distintas comunidades, “Tecnologías de la Información y la Comunicación I”, asignatura para Bachillerato) debería estar presente de manera transversal.

El aprendizaje está basado en competencias y se caracteriza por su transversalidad, lo que quiere decir que el trabajo de las competencias debe ser realizado a partir de todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales. Las competencias se pueden entender como:

la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (..); se conceptualizan como “un saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos educativos, sociales y profesionales. (Xunta de Galicia, DOG, 2015)

Las competencias claves (Ley Orgánica 8/2013) establecidas a partir de orientaciones de la Unión Europea, pueden verse en la siguiente infografía:



20

Al evaluar la presencia de la AMI desde las distintas áreas, sin embargo, se percibe un tratamiento desigual con más presencia dentro de asignaturas de lengua o literatura y ninguna mención en otras áreas como educación para ciudadanía (Pérez-Rodríguez et al., 2015, p.30). El más reciente es el proyecto de ley orgánica educativa, la octava ley educativa de la democracia aprobada en 2020 y más conocida como la Ley Celaá, a priori no trae grandes cambios al tratamiento de la AMI dentro de la esfera legislativa. No hay referencia directa a términos como alfabetización en medios, educación en medios o alfabetización mediática, si bien refuerza la necesidad de promover el desarrollo de la competencia digital en todas las etapas. Específicamente para la educación secundaria hay una modificación relacionada directamente a AMI: se añade una frase contemplando la dimensión ética:

²⁰ Fuente: <https://www.campuseducacion.com/blog/recursos/trabajar-por-competencias/>

Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar *en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización* (Ley orgánica 3/2020, artículo 23, letra e).

La enseñanza secundaria obligatoria (ESO) consiste en cuatro años de estudios cursados, ordinariamente, entre los 12 y 16 años de edad. El currículo oficial de la ESO se organiza en asignaturas que pueden ser troncales, específicas y de libre configuración autonómicas. Actualmente, de acuerdo con las modificaciones publicadas dentro de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), las autonomías con lengua cooficial coordinarán, a partir del próximo curso, un 50% del currículo mientras las restantes coordinan un 60% en relación al contenido obligatorio vigente a todo el estado español (hasta este curso, la distribución era de 55% y 65% respectivamente. A grandes rasgos la ESO es una etapa en la que

“se debe propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias, que aparecen enunciadas en el articulado. La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, el emprendimiento, la educación emocional y la educación en valores, la formación estética y la creatividad se trabajarán en todas las áreas” (Federación de Enseñanza de CCOO, 2020, p.21).

Pedagógicamente el trabajo por competencias y la transversalidad (que incluiría además la suavización de las “fronteras” entre asignaturas) es bastante coherente con la multiplicidad de habilidades que configuraría una formación completa en AMI y podrían ser adaptadas a todos las áreas y niveles.

“el núcleo de la alfabetización mediática estaría en “el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y con textos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como lenguajes y soportes más frecuentes (...) en los que ésta suele expresarse” (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce en Fueyo Gutiérrez, Rodríguez-Hoyos, Pérez Tornero, 2015, p.31).

La transversalidad en la práctica, sin embargo, quiere decir que la responsabilidad de fomentarla depende del profesorado que debería poder disponer de una formación continua en AMI y desarrollar materiales propios que incluyesen elementos de AMI coherentes con su contenido curricular. Sin embargo, “nadie se ocupa, es decir, no hay una legislación que lo ampare. Entonces todo el mundo lo desea, es lo deseable, pero nadie se ocupa de ello” (Caldeiro en entrevista, Anexo 1).

Los bajos resultados en el campo y, a la par, su papel central a la hora de combatir los graves peligros que la desinformación impone a la democracia justificarían, para algunos profesores y periodistas, la creación de una asignatura propia que pueda suplir la laguna en Secundaria. La Federación de Asociaciones de Periodistas de España (Fape) lleva años solicitando la inclusión de una asignatura de alfabetización mediática a partir de la ESO. De acuerdo con la actual ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, sin embargo, no es necesario crear una disciplina específica para la alfabetización mediática porque este contenido ya se trabaja en la ESO: “Los alumnos se preparan para distinguir una información de una opinión, una información veraz de la que es una desinformación y en interpretar y conocer las fuentes”. (FAPE, 2021)

Recientemente, un grupo de cien catedráticos firmó un manifiesto solicitando lo mismo, reconociendo el fracaso de medio siglo de una educación mediática sin resultados tangibles en España y justificándolo a partir de fallos en el diseño curricular en varios niveles, la falta de una tradición sólida en estudios de comunicación en España (que empezaron en la década de 1970) y “la falta de una cultura de transversalidad e interdisciplinariedad” en las Universidades españolas “como sí ocurre en el contexto académico anglosajón, donde es frecuente la colaboración entre disciplinas científicas, incluso muy alejadas entre sí.” (Manifiesto La educomunicación en España, 2021)

Dos de los tres expertos entrevistados para esta investigación defienden que la AMI ocupe una asignatura específica. Para David Buckingham, que trabaja en el contexto inglés impartiendo una materia optativa en secundaria específica sobre educación en medios, una asignatura sería la mejor elección, aunque una versión modernizada de las disciplinas de lengua y literatura que no se basara solamente en libros, sino contemplase comunicación y

cultura, también podría ser una buena elección. Mari-Carmen Caldeiro Pedreira tiene claro que la AMI debería ser trabajada como una asignatura específica porque la experiencia de años de metodología transversal, comprobadamente, no trajo buenos resultados:

(Actualmente la AMI) se queda en eso, en cursitos, en charlitas, pasamos de puntillas por pasar, pero realmente no es evidente. Los resultados tienen que ser mucho menos jugosos que si estamos hablando de una formación que está con unos objetivos, una metodología temporalizada. Yo creo que ahí los resultados, independientemente de si es una asignatura optativa o no, serían diferentes. (Caldeiro en entrevista, Anexo 1)

Pérez Tornero, sin embargo, considera que formalizar el currículo en asignaturas es volver al pasado. El experto defiende que la AMI ocupe una posición central y transversal dentro de un de currículum bien hecho, considerando que lo más importante “es la encadenación multidimensional de las competencias, los aprendizajes, las enseñanzas y la actividad mediática en todo el proceso de aprendizaje, dentro y fuera de la escuela, informal y formal, etcétera.” (Pérez Tornero en entrevista, Anexo 1)

3.3 AMI dentro del currículo oficial de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Galicia

La presencia de los medios aparece difuminada dentro de los currículos y condicionada por el área de conocimiento y el interés de cada autonomía en el campo de la alfabetización mediática (Ramírez-García, González-Fernández, 2016). Efectivamente, en la Ley de educación vigente (Federación de Enseñanza de CCOO, 2021) hay fragmentos que refuerzan la idea de que promover la AMI sería incumbencia de las comunidades autónomas y administraciones educativas. Es de responsabilidad de las administraciones promover “la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado” (Ley orgánica 3/2020, 2020). Asimismo, las administraciones pueden regular la oferta de una asignatura que “deberá incluir, al menos, cultura clásica, una segunda lengua extranjera y una materia para el desarrollo de la competencia digital” (Federación de Enseñanza de CCOO, 2020, p.59).

Al examinar el currículo oficial para Educación Secundaria en Galicia es posible comprobar que no hay referencias a las expresiones “alfabetización mediática”, “educación

digital” o “educación en medios”. Alfabetización aparece una sola vez y se refiere a la alfabetización científica. La palabra medios, sin embargo, puede ser leída 237 veces, pero la casi totalidad de su uso se refiere a utilización de medios de comunicación para la elaboración de tareas y herramientas para investigar temas, elaborar gráficas o presentaciones. Como ya fue señalado en el ámbito estatal, a nivel autonómico también es posible notar que gran parte de las referencias sobre reflexión del uso de las TICs están en materias del área de lenguas. Dentro de las asignaturas específicas, para estudiantes de 4º de ESO, está la asignatura de Tecnologías de Información y Comunicación, donde gran parte de su contenido se centra más en el uso de herramientas que en la reflexión crítica del contenido informativo.²¹

Efectivamente donde más se percibe el intento de trabajar de forma más ordenada y completa la alfabetización mediática son en dos de las asignaturas de libre configuración autonómica. Esas materias son ofertadas por los centros docentes y opcionales para el estudiantado. (Xunta de Galicia DOG, 2015) Sin embargo, cada centro ofrece un número limitado de esas asignaturas, a partir de la formación del profesorado y demanda de sus alumnos. Igualmente, algunos colegios pueden elegir utilizar esta hora semanal para refuerzo de una materia específica del campo de las lenguas de manera que no ofrezcan ninguna asignatura de libre configuración.

En la primera de las asignaturas optativas, “Identidad digital”, se trabajan temas como derechos digitales, ética, función de los medios de comunicación y construcción de una sociedad informada y crítica. “Investigación y Tratamiento da Información”, la segunda, es la única materia de toda la ESO que referencia directamente la Alfabetización Mediática e Informacional a partir de la conceptualización de la Unesco (Wilson et al., 2011). El alumnado trabajaría temas como el uso de la biblioteca, distintas tipologías de textos, consulta y selección de fuentes, metodología de investigación, procura y tratamiento de la información y elaboración creativa de contenidos.

²¹ http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/es_tic_4.pdf

No es posible saber cuántos alumnos cursan estas asignaturas pero, si consideramos que son dos asignaturas posibles dentro de las trece ofertadas como libre configuración autonómica²², que su implementación depende de la formación del profesorado en un campo aún poco frecuente dentro de carrera de formación de profesorado (y que, por lo tanto no podrán ser ofertadas por todos los centros) y, finalmente, que esas asignaturas no suelen ocupar más que 1 hora semanal dentro del plan de estudios del alumnado, podemos concluir que pocos estudiantes las podrán elegir.

En definitiva, podemos concluir que la educación mediática, tanto en el contexto estatal como en la comunidad autonómica de Galicia queda relegada a la transversalidad y la interdisciplinariedad. Su enseñanza depende de una serie de factores estructurales (como presencia o no de asignaturas en los centros y formación del profesorado) y también, en última instancia, de la voluntad y conciencia del profesorado en potenciar la AMI independientemente de las orientaciones formales del currículo oficial.

3.4 Encuesta online a profesores de secundaria

3.41 Metodología

Con la intención de investigar más directamente si el profesorado conoce y trabaja principios de la educación en medios en secundaria, entender su percepción y conocimiento sobre desinformación y, además, recolectar algunos indicios que complementasen la investigación teórica realizada a partir del examen de los currículos educativos oficiales, se elaboró una pequeña encuesta que permitiera consolidar un análisis narrativo, cualitativo e interpretativo. La metodología utilizada para su elaboración consistió en examinar investigaciones sobre la presencia de la AMI en la ESO²³ y, a la par, investigaciones sobre la difusión no intencionada de la desinformación.

Para hacerla más precisa, adaptarla al tiempo disponible para su elaboración y difusión y enfocarla al currículo obligatorio de Educación Secundaria (considerando que cada

²² Relación completa de las asignaturas:
http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/20150721_materias_libre_configuracion.pdf

²³ Además de diversos estudios sobre AMI en secundaria, para la elaboración de la encuesta, resultaron especialmente interesantes los sondeos sobre AMI realizados por el proyecto de investigación I+D+i reunidos en la página competenciamediatica.com (referencia completa en la bibliografía)

comunidad puede ofertar asignaturas de libre elección específicas) la encuesta fue delimitada a profesores en activo dentro de la comunidad autonómica de Galicia. Su formato final consta de 20 preguntas divididas en dos secciones. La primera, “Alfabetización Mediática e Informacional”, se centra en investigar los conocimientos sobre AMI, acceso a materiales formativos y aplicación de sus competencias durante las clases. La segunda, “Medios y hábitos informativos”, incide sobre los cambios en el ecosistema informativo, sobre todo, los provocados por el desorden informativo, y de qué maneras el profesorado las enfrenta a la hora de consumir contenidos.

Para su difusión, inicialmente se ha solicitado a la Consellería de Cultura, Educación e Universidades (a los departamentos de prensa y educación) un listado de los profesores de secundaria en activo, pero la respuesta obtenida fue que “desde la Consellería no se facilitan bases de datos de correos a ningún proyecto”. Finalmente, para difundir el sondeo y conseguir un número de repuestas representativo fueron utilizados diversos canales:

- Creación manual de un listado de correos electrónicos de centros de secundaria de Galicia, con cerca de 400 centros de enseñanza. Envío de los correos electrónicos a través de la herramienta Mailchimp y de una dirección de correo creada específicamente para la encuesta;
- Difusión en redes sociales;
- Envío de correo electrónico y contacto telefónico a los Centros de Formación de profesorado de Galicia solicitando difusión;

El período de difusión de la encuesta fue de un mes (28 de abril a 28 de mayo de 2021) y en total fueron recolectadas 103 respuestas. Los principales resultados serán objeto de análisis del siguiente apartado (y la encuesta completa puede ser vista en el Anexo 2).

3.42 Principales resultados de la Encuesta sobre Alfabetización Mediática en Secundaria

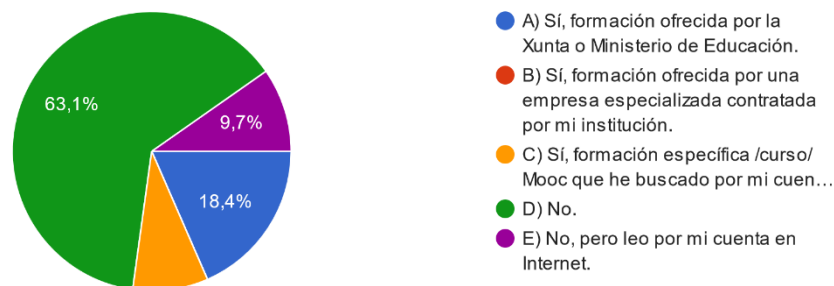
Gran parte de los encuestados, más de 65%, afirmaron tener entre 10 y 20 (o más años) de experiencia docente en secundaria y 43,4% son maestros de lengua (castellano, gallego, inglés u otras lenguas extranjeras) el área donde más frecuentemente se verifica el uso transversal de la AMI. Otro dato importante es que 16,5% de los profesores afirman que

en su centro se oferta la asignatura de libre configuración Investigación e Tratamiento da Información (sin embargo, es necesario tener en cuenta que 31,5 % de los profesores consultados no saben precisar qué asignaturas de libre configuración son ofrecidas por su institución).

La mayoría de los profesores, 72,8% en total, no ha recibido ninguna formación en AMI. Dentro del grupo que no ha recibido formación un 8,7% afirma que ya ha buscado información por cuenta propia en internet. De los que sí recibieron algún tipo de formación, esta provino en 18,4% de iniciativas de la Xunta o del Ministerio y en 8,7% a través de cursos o formaciones online que el propio profesorado ha buscado. Ninguno de los profesores encuestados frecuentó formaciones ofrecidas por empresas o proyectos especializados.

2- ¿Has recibido algún tipo de formación, curso o taller sobre Alfabetización Mediática e Informacional?

103 respuestas

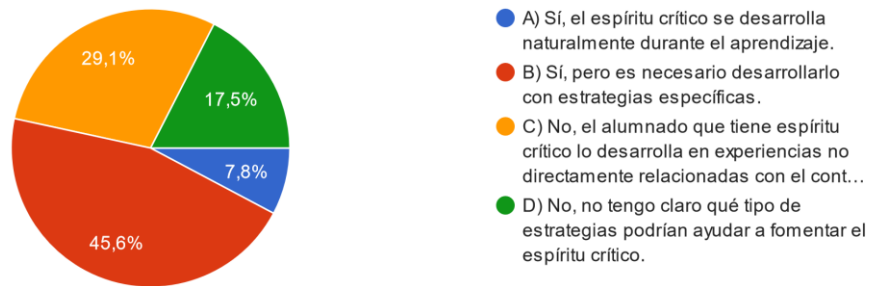


La gran mayoría de los profesores identifica las principales áreas de la AMI (81,6%), sin embargo 89,3 % de los encuestados no conoce ninguna guía o currículo especializado en el tema. Dentro de los 10,7% que sí afirman conocer material específico sobre alfabetización en medios solo 3% profesores son capaces de indicar el Currículo en AMI de la Unesco, 4% enumeran materiales web y/o autores diversos y el restante no indica qué tipo de contenido ha consultado.

Fomentar el pensamiento crítico y cómo hacerlo son cuestiones que no despiertan consenso entre el profesorado. Un 7,8% cree que la conciencia crítica es consecuencia directa del proceso educativo, mientras 45,6% afirma que es necesario desarrollarlo a partir de

estrategias específicas. Resulta bastante sorprendente que 29,1% considere que el alumnado que tiene espíritu crítico lo desarrolla fuera del espacio de la educación formal, si consideramos que las palabras crítico/crítica aparecen 177 veces en el currículo de Educación Secundaria actual. Como se ha analizado en el capítulo dos, el enfoque crítico es condición *sine qua non* para trabajar la AMI. Parte relevante de los encuestados, 17,5% confiesa que no tiene claro qué tipo de estrategias utilizar para fomentar el espíritu crítico.

4- Fomentar el pensamiento o el espíritu crítico es uno de los objetivos de la AMI y las palabras crítico/crítica aparecen 177 veces en el currículo de...entar/ desarrollar el espíritu crítico del alumnado?
103 respuestas



Sobre la decisión de trabajar la alfabetización mediática en forma de una asignatura específica o de manera transversal, la mayoría, 52,4% de los profesores considera que debe ser trabajada de forma transversal mientras 43,7 preferirían que fuera formalizada en una asignatura específica, siendo 8,7% los que piensan que debería ser troncal y obligatoria (por lo tanto, competencia legislativa estatal).

6- Crees que sería importante que existiera una asignatura específica para trabajar la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en el currículo obligatorio de ESO?

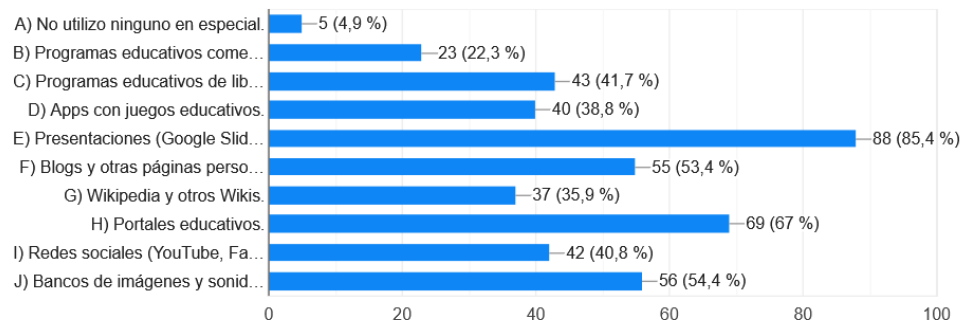
103 respuestas



Prácticamente todos los centros cuentan con ordenadores, conexión a internet y, poco menos de la mitad, también con *tablets* y cámaras digitales para uso en aula. Muchos maestros afirman utilizar recursos digitales diversos para preparar sus clases, como programas educativos, apps, juegos y wikis, sugiriendo que cuentan con las herramientas necesarias para trabajar con contenidos multimedia.

8-Los recursos educativos que utilizas con tu alumnado son: (Puedes marcar más de una casilla)

103 respuestas



Sin embargo, pese a utilizar frecuentemente redes sociales, bancos de imágenes y blogs, el 19,4% del profesorado encuestado no tiene muy claro qué tipo de materiales multimedia puede utilizar, los tipos de licencia existentes y la variedad de materiales de libre acceso disponible. El 31,1 % cree que el uso de materiales para fines educativos implica que

no tienen que preocuparse con los derechos de imagen o video de los mismos, demostrando bajo conocimiento de las leyes de propiedad intelectual en el ámbito educativo.²⁴ Un 29,1% utiliza materiales libres con licencias *Creative Commons* y un 19,4% no sabe qué tipos de material multimedia puede utilizar.

9- Eres capaz de ayudar a que el alumnado cree productos multimedia variados utilizando videos, fotos y músicas libres de derechos.

103 respuestas

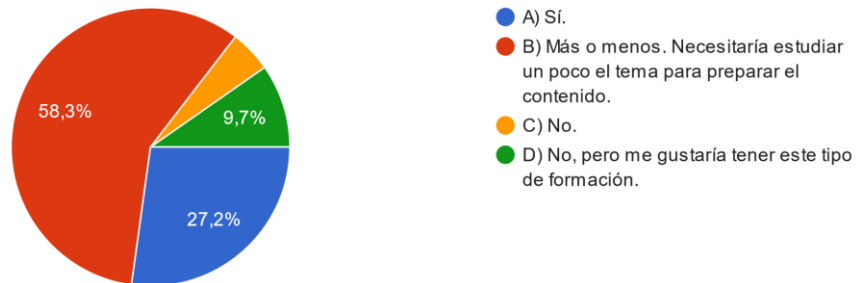


La segunda parte de la encuesta trata del desorden informacional e investiga qué tipo de conocimiento tiene el profesorado sobre la desinformación, la selección de las fuentes y el trabajo de los verificadores. Más de la mitad de los profesores, un 58,3%, considera que puede hablar sobre los valores deontológicos y éticos de los medios de comunicación y seleccionar fuentes idóneas, si se prepara antes el tema:

²⁴ La Ley recoge un límite al derecho de autor específico para los profesores de educación reglada impartida el sistema educativo español que tiene excepciones de uso, como derecho de cita, pero que de ninguna manera significa que puedan utilizar material multimedia con derechos protegidos libremente. Las excepciones pueden ser consultadas aquí: <https://www.cedro.org/blog/articulo/blog.cedro.org/2020/07/02/profesor-consejos-propiedad-intelectual-clases>

11 - ¿Eres capaz de hablar sobre los valores éticos/deontológicos de los medios y explicar al alumnado cómo buscar información de calidad y seleccionar fuentes adecuadas?

103 respuestas

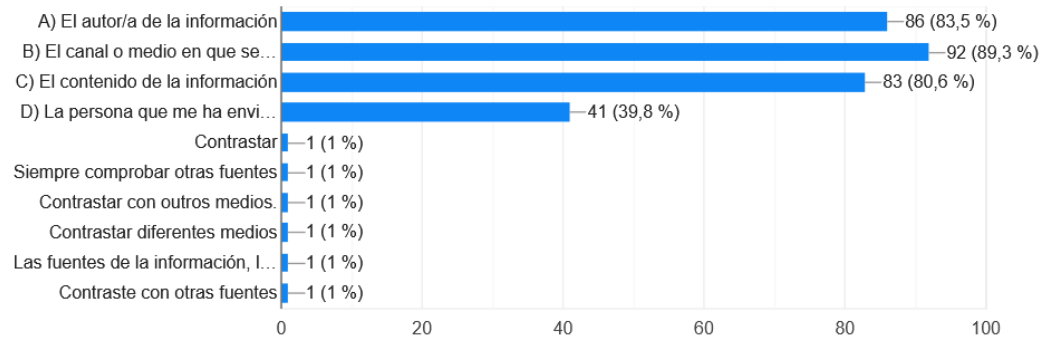


La pregunta sobre el consumo informativo, en cambio, demuestra que habitualmente no hacen contraste de información, no buscan múltiples fuentes y no suelen hacer ningún tipo de comprobación. Para la gran mayoría, la fiabilidad informativa está relacionada con aspectos como el canal, el medio y el contenido de la información, sin duda aspectos fundamentales. Sin embargo, cuando hay dudas sobre la veracidad de un contenido, estos factores deberían ser complementados por contrastar su contenido y comparar distintas fuentes. Más preocupante es constatar que un 39,8% de los encuestados valore la fiabilidad de la información a partir de la “persona que me ha enviado o compartido la información por las redes sociales”. Esa opción revela que las redes sociales adquieren el mismo valor que otros medios informativos “más tradicionales” y que la confianza en la información adviene no de un análisis del proceso de producción de contenido profesional sino de una relación de amistad o familiaridad con quien comparte el contenido.

13- Para valorar la fiabilidad de la información que consumes en los medios tienes en cuenta los siguientes aspectos (Puedes marcar más de una casilla).



103 respuestas



La gran mayoría, un 78,6%, considera que sabe detectar qué son hechos, qué son opiniones y qué es publicidad dentro del contenido informativo que consume. Resulta sorprendente que, pese a declarar que no contrastan la información que consumen, un 69,9% considere que sabe verificar contenido informativo sospechoso y solo el restante entienda que, o no tiene claro o no sabría comprobar contenido dudoso.

16- Sé verificar contenido informativo que me parecen sospechoso y siempre lo hago.

103 respuestas



La gran mayoría de los encuestados, un 69,9%, también considera que no ha compartido nunca un bulo o desinformación por WhatsApp. El número parece excesivo si consideramos que algunos estudios destacan que la gran mayoría de los bulos no es compartida de forma intencional (Buchanan, 2020). Además, al conocer el funcionamiento de nuestro cerebro, nuestros sesgos y las tácticas que se suelen utilizar para viralizar

contenido falso pocas personas, incluyendo periodistas especializados, podrían afirmar categóricamente que jamás ha compartido contenido falso. Otro dato que puede confirmar que no hay demasiado conocimiento sobre el desorden informativo es el bajo porcentaje del profesorado que ya ha consultado alguna agencia de verificación: un 39,8%.

Los resultados, pese se tratar de una pequeña muestra, confirman la baja presencia de la AMI en la práctica docente del profesorado, indican que pocos han tenido formación o reflexionado sobre el campo y en general no son muy conscientes de las mejores prácticas para hacer frente a la desinformación. En el último campo de la encuesta, algunos comentarios como “Acabo de descubrir un novo contido transversal” (Acabo de descubrir un nuevo contenido transversal) confirman que no aplican la AMI en sus clases, por lo menos no desde una perspectiva crítica y activa.

Algunas evaluaciones sobre el problema de la desinformación son claramente maniqueas ora culpabilizando los periodistas y verificadores como “El principal problema es la pérdida de ética periodística” o “Sí, ¿quién certifica a las agencias de verificación? ¿dónde se puede comprobar?” ora promoviendo una solución legislativa “Me duele el poco desarrollo judicial del tema cuando son tan constitucionales el derecho a la opinión como el deber de una información veraz... pero está claro los intereses que mueven hoy el mundo.” Importante añadir que en la propia encuesta se hace referencia a la International Fact-Checking Network (IFCN), entidad que certifica las agencias de verificación.

Dos de los comentarios, excepcionalmente, demuestran que sus autores han reflexionado sobre la AMI y su aplicación. El primero destaca la urgencia de cambios necesarios en el currículo y las metodologías de enseñanza y considera la alfabetización mediática fundamental para el desarrollo de la autonomía personal del estudiantado; “Creo que la enseñanza, si verdaderamente tiene como uno de sus objetivos la búsqueda de la autonomía personal, tiene que desviar su mirada hacia la realidad social en la que vivimos, alumnado y profesorado, por más que se considere que salimos del estricto campo de la educación formal, sancta sanctorum de la institución educativa.”

Finalmente, un único comentario se centra en cómo trabajar la AMI de forma más holística e integrada, sugiriendo que tiene experiencia en el campo, y apuntando un ejemplo

de actividad que utiliza redes sociales y desmonta las falacias lógicas, estrategia común utilizada por muchos bulos virales. El comentario es importante porque reflexiona sobre la práctica de AMI dentro de una asignatura específica, considera la utilización de las redes sociales (conecta con los intereses del estudiantado) y trabaja el tema de la desinformación a partir de un contenido obligatorio “La AMI puede ser trabajada de forma no sólo transversal, sino apoyando los contenidos de las propias asignaturas. Por ejemplo, la lógica es una parte muy denostada de la filosofía de 1ª bachillerato. Sin embargo, dentro del estudio de silogismos y falacias, una actividad muy interesante es que el alumno siga varias cuentas en twitter de opinión y localice las falacias que encuentre y las clasifique retuiteando el tuit junto con su clasificación de forma que el profesor pueda verlo y luego discutirlos en clase. Si se gamifica a modo "buscadores de falacias" puede resultar bien.”

Capítulo 4- Una propuesta de trabajo para secundaria: alfabetización mediática y pensamiento crítico contra la desinformación

*“El pensamiento es singular y en
su singularidad el pensamiento puede ser
capaz de protegernos.”*

*Jean Baudrillard en La ilusión
vital*

4.1 Marco teórico: aprender sobre desinformación a través de la Alfabetización Mediática e Informacional

La infodemia, el desorden informativo y el creciente interés en señalar la AMI como la posible vacuna contra la desinformación dejan en evidencia que el campo ha ganado visibilidad en los últimos años pero que su currículo aún está en construcción. El panorama de la posverdad, las distintas tipologías de la desinformación y los peligros de la normalización de los bulos, la conceptualización de la AMI en Europa a través de organismos internacionales y expertos y, finalmente, la presencia de la alfabetización mediática en España (con un estudio de caso de su inclusión en Galicia) fueran ejes de los capítulos anteriores. Los objetivos fundamentales eran conocer los principales marcos teóricos, trazar un pequeño panorama del estado de la cuestión y ofrecer un análisis que contemplara campos de saberes complementares, principalmente periodismo (y la verificación o fact-checking), educación, filosofía y, evidentemente, la alfabetización mediática.

El objetivo de este capítulo es diseñar un prototipo de guía que contenga los principales ejes temáticos para trabajar la desinformación a partir del campo de la alfabetización mediática. La AMI tiene un papel central dentro del contexto del desorden informativo, es un importante instrumento de empoderamiento ciudadano que, a través de su conocimiento puede ser capaz de exigir, consumir y seleccionar información de calidad. El prototipo no pretende ser una guía de alfabetización en medios, pero identificar los principales ejes temáticos de la AMI cuyo conocimiento podría fortalecer la capacidad crítica ciudadana, aumentar su conocimiento sobre la producción mediática y la educación informacional y, finalmente, entender cómo funciona la producción y difusión de los bulos.

Asimismo, para finalizar la investigación serán indicados algunos enlaces que pretenden trazar un pequeño panorama de entidades, proyectos e iniciativas que trabajan la desinformación a partir de la AMI. Gran parte del material es de libre acceso, pero está en lengua inglesa, un reflejo de que el campo tiene una trayectoria más antigua en Inglaterra y Estados Unidos (y grandes proyectos financiados por organismos públicos). A la par, queda evidente que, dentro del mercado de lengua castellana, es necesario producir más materiales

que puedan ser utilizados por los profesores y, idealmente, difundirlos con su correspondiente formación.

El aprendizaje dentro del campo de la AMI debe ser continuo (porque los cambios en el panorama mediático son muy veloces), para todas las edades (si queremos ejercer plenamente nuestra ciudadanía digital), y en ámbitos formales e informales (porque los ámbitos informales permiten otros tipos de acercamiento, creatividad y nivel de especialización). Sin embargo, si consideramos que la educación obligatoria dentro de la escuela pública es la única oportunidad real que tiene parte del estudiantado para su formación educacional y ética, la AMI tiene que ser más que un contenido transversal del cual nadie se hace cargo. Específicamente, como puntualiza Magallán Rosa, incluir contenidos sobre la labor periodística y conocimiento sobre verificación digital en las enseñanzas oficial es también invertir en un aliado didáctico:

Más allá de la labor profesional y periodística, nos encontramos con que el empleo de técnicas y medios audiovisuales también puede convertirse en un perfecto aliado a la hora de proyectar una mejora didáctica y una mayor aproximación a la forma de adquirir información que, poco a poco, vienen asumiendo las generaciones que pasarán por las aulas de la enseñanza secundaria y superior (Angulo, 2006). (Magallán-Rosa, 2018, p.61)

La primera parte de este capítulo consiste en seleccionar y revisar cuatro guías/currículos que fueran utilizados como bibliografía durante esta investigación. La elección de los materiales consideró la trayectoria de los autores (y su experiencia desarrollando materiales didácticos), su papel a la hora de establecer los marcos teóricos del campo y la utilidad práctica del material por los profesores, de múltiples asignaturas, que deseen introducir la formación en AMI.

The media education manifesto, de David Buckingham ofrece una perspectiva especializada de un autor que hace treinta años es un referente inglés de educación en medios. Buckingham condensa en este pequeño libro su metodología enfocada a partir de lo que denomina cuatro conceptos críticos y, como se trata de un libro reciente, incluye valiosas

aportaciones sobre los efectos de la desinformación, la responsabilidad de gobiernos y plataformas, además de ejemplos prácticos de actividades.

El *Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional de la Unesco* (2011) y su importancia central para la fundación del campo de la AMI ya fue destacada en los capítulos anteriores y su presencia dentro de las referencias centrales es fundamental. Es verdad que su publicación hace ya diez años exige una actualización (y una segunda versión será publicada en breve posibilitando que el sumario de la misma, ya disponible, también fuera evaluado) pero sus módulos básicos siguen teniendo vigencia.

Las Unidades didácticas publicadas en la revista digital de Educomunicación *Aularia* fueron recomendadas por su autora, Mari-Carmen Caldeiro, una de las especialistas entrevistadas para esta investigación. Fueran seleccionadas por considerar su formato breve y creativo y su contenido condensado, características que podrían ayudar en la tarea de seleccionar los aspectos fundamentales a ser trabajados en secundaria dentro del campo de la AMI.

Finalmente, el *Currículum Alfamed de Formación de profesores en educación mediática: MLI (Media and Information Literacy en la era pos-covid* (Delgado-Ponce et al., 2021) es el último material de la lista. Este currículum es especialmente relevante porque, además de ser producido por expertos de la Red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas (Alfamed), posiblemente, hasta el momento, es la única guía curricular especializada en AMI publicada en España después de la pandemia de la Covid-19.

Material	Autor	Publicación	Enfoque/Módulos	Comentario
The Media education Manifesto	David Buckingham	2019	1. Media language 2. Representation, 3. Production 4. Audiencias	Este pequeño manifiesto trae un resumen de la metodología practicada por Buckingham a partir de las nuevas configuraciones comunicativas y el desorden informativo, incluyendo temas como transparencia y privacidad.
Currículo para Profesores sobre Alfabetización	(UNESCO)	2011	1. Ciudadanía, libertad de expresión e información, acceso a la información,	La segunda edición del Currículo será publicada en breve. De momento es posible consultar un resumen

Mediática e Informacional	Wilson, Carolyn; Grizzle, Alton; Tuazon, Ramon; Akyempong, Kwame; Cheung		<p>discurso democrático y aprendizaje a lo largo de la vida</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Entendiendo las noticias, los medios y la ética de Información 3. Representación en los medios e información 4. Lenguaje en los medios e información 5. Publicidad 6. Medios nuevos y tradicionales 7. Oportunidades y retos en el internet 8. Alfabetización informacional y destrezas 9. Comunicación, AMI y aprendizaje 	<p>(Unesco, 2021) que refuerza los siguientes contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios en el consumo informativo, • El enfoque preventivo de la AMI contra la desinformación, • La identificación de estereotipos y difusión de odio • Destaca la importancia de promover el pensamiento crítico
Unidades didácticas publicadas en la revista digital de Educomunicación Aularia	Jacqueline Sánchez Carrero y Mari Carmen Caldeiro Pedreira	2015	<ol style="list-style-type: none"> 1- El propósito del mensaje 2- El contenido audiovisual 3- El autor del mensaje´. <p>Píldoras audiovisuales educativas `El monosabio´</p> <ol style="list-style-type: none"> 4- El formato audiovisual 5- La audiencia del mensaje 6- La competencia mediática. <p>Píldoras audiovisuales educativas `El monosabio´</p>	<p>El material tiene como objetivo acercar qué es la alfabetización mediática y sus competencias básicas al profesorado neófito. Pese no incluir temas fundamentales como el desorden informacional y no hablar específicamente de las redes sociales, es parte de la selección por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es un contenido de libre acceso; • Su formato de ficha didáctica es muy fácil de ser utilizado por el profesorado; • Utiliza el recurso del humor y cada una de las fichas trae un video cómico para transmitir los conceptos principales.
Currículum Alfamed de Formación de profesores en educación mediática. MIL (Media and Information Literacy en la era pos-covid	Águeda Delgado -Ponce, Ignacio Aguaded, Daniela Jaramillo-Dent	2021	<ol style="list-style-type: none"> 1- Alfabetización Mediática e Informacional: justificación, conceptualización y contextos 2- De los medios tradicionales a los medios emergentes 3- Cultura participativa y prosumidores en la era de compartir 4- Representación en los medios e información: valores y emociones 5- Lenguajes en los nuevos medios e información 6- Publicidad 7- Oportunidades y retos de internet 	<p>La publicación es la más reciente y se divide en dos partes: la primera conceptualiza la competencia mediática y la segunda especifica los módulos. Los módulos podrían ser agrupados en tres subgrupos: contextos y roles, funcionamiento de los medios, riesgos y claves y funcionamiento de la competencia mediática.</p>

			8- Información, desinformación y sus implicaciones 9- Seguridad digital, privacidad y ciudadanía digital 10- Competencia mediática y aprendizaje	
--	--	--	--	--

4.2 Un prototipo de guía: Alfabetización mediática contra la desinformación

Es importante destacar que la Alfabetización Mediática e Informativa no puede ser reducida a una serie de técnicas, competencias o *checklists* (como profundizamos en el capítulo dos). Sin embargo, hay una necesidad evidente de proveer los profesores de material de apoyo para que puedan trabajar la AMI, más fácilmente, dentro de sus cursos. El prototipo fue desarrollado a partir de dos principios pedagógicos centrales: la creencia de que es necesario conectar con los intereses y motivaciones del estudiantado cuando hablamos de los medios y la confianza en el movimiento dialógico teoría y práctica, priorizando, siempre que posible, la creación. El hecho de crear sus publicaciones, podcasts o campañas publicitarias permite que los alumnos practiquen la revisión teórica y que la amplíen a partir de la curiosidad y crítica. (Buckingham, 2019)

Las actividades son pensadas a partir de una perspectiva de aprendizaje constructivista, entendida como un desarrollo activo y constructivo del conocimiento por parte del propio estudiante. Considerando que aprender no es copiar/reproducir la realidad sino construir conocimiento, las relaciones que el estudiantado crea a través de los medios y su correspondiente análisis crítica deben estar en el foco de producción de conocimiento dentro de la educación mediática (Lazo y Gabelas Barroso, 2016)

La gran mayoría de los ejemplos y actividades están centrados en Redes Sociales, porque esas son, actualmente, la principal fuente de noticias de jóvenes entre 18 y 24 años (40%), de acuerdo con los datos del Digital News Report Reuters, 2020 en España. Otras investigaciones confirman que también los adolescentes utilizan, cada vez más a menudo, las redes sociales como fuente informativa. (García Jiménez et al., 2018; Casero-Ripollés, 2012)

A pesar de ser su canal favorito para informarse, sólo un 24% de los más jóvenes confía en las redes sociales (Digital News Report Reuters, 2020). A la par, los medios menos consumidos por los jóvenes, como la prensa tradicional y la radio, son los que son percibidos como los más fiables mientras los más consumidos, redes sociales y páginas online los menos dignos de confianza (Pérez-Escoda et al., 2021).

En consecuencia, trabajar las redes sociales, considerando su “entre lugar” entre medio informativo y entretenimiento, su arquitectura y lo que esta permite y obliga hacer, además de cuestionar la problemática de utilizar como fuente informativa plataformas en las cuales no se confía, se presenta como una tarea urgente. “A service like Facebook or Twitter or Instagram is not merely a means of delivering content: it is also a cultural form, which shapes that content, and our relationship with it, in particular ways” (Buckingham, 2019, p.14).

El prototipo de guía está compuesto por ocho unidades temáticas estructuradas en preguntas-clave, objetivos, resumen, más información y actividad. El contenido y en enfoque está pensando para alumnos de secundaria y deben ser adaptados a la asignatura, nivel y contexto correspondientes. Futuramente, el prototipo podría ser desarrollado editando y ampliando su contenido y atendiendo a un marco pedagógico más estricto que pudiera ser incluido en la enseñanza formal a través de proyectos y/o adaptado a distintas asignaturas.

Material	Autora	Publicación	Enfoque/Módulos
Prototipo de guía didáctica: AMI contra la desinformación	Vivian Rangel	2021	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alfabetización Mediática e Informacional ¿de qué estamos hablando? 2. Autor, receptor, prosumidor: el nuevo contexto comunicativo 3. ¿El medio es el mensaje? Smartphones, Redes sociales nuevas formas de comunicar 4. El trabajo periodístico – curiosidad, búsqueda de información y precisión 5. Publicidad y datos – un modelo de negocio basado en contenidos 6. Qué es la desinformación y por qué hablamos tanto de eso 7. Obstáculos informativos: infoxicación, sesgos y burbujas 8. Representación, estereotipos y nuevas narrativas

1- ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?

PREGUNTAS CLAVE:

¿Qué es la alfabetización mediática e informacional (AMI)?
¿ Por qué es importante estar alfabetizado en medios?

OBJETIVOS:

Entender qué es la alfabetización mediática e informacional y su aplicación en la vida diaria. Conocer distintas definiciones sobre alfabetización en medios. Entender el concepto de la AMI a través de las “seis “C”: comprensión, capacidad crítica, creatividad, consumo, ciudadanía y comunicación intercultural”.

RESUMEN:

La Alfabetización mediática e informacional es definida por la Unesco como un campo de conocimiento que provee a la ciudadanía de las competencias que necesitan para buscar y gozar de todos los beneficios de un derecho humano fundamental: la libertad de expresión. Muchos autores definen la AMI como la “habilidad de acceder, analizar, evaluar y comunicar mensajes en una variedad de formas”.

No hay consenso entre los investigadores sobre las competencias específicas que estarían en el campo de la AMI pero estas frecuentemente se definen como:

- Entender el papel y las funciones de los medios y la información en la construcción de sociedades democráticas;
- Aprender a utilizar y crear dentro de los medios de forma racional y concienciada, como forma de autoexpresión y también para la participación democrática;
- Localizar información a partir de fuentes variadas, buscar y comprender múltiples perspectivas y sintetizarla en conocimiento;
- Evaluar la confiabilidad y credibilidad de autores, fuentes y información en distintos formatos y medios;
- Identificar los procesos utilizados para crear contenido evaluando su adecuación y transparencia.

En la infografía es posible ver los cuatro principios críticos de David Buckingham, profesor inglés experto en educación en medios. Su propuesta para trabajar la AMI es dividirla en cuatro ejes centrales: Producción, Lenguaje, Representación y audiencia, conjugando las perspectivas crítica y creativa.

EDUCACIÓN EN MEDIOS

DAVID BUCKINGHAM

PRODUCCIÓN	Reconocer los intereses económicos que mueven la producción mediática	Entender el equilibrio cambiante entre los medios globales y locales	Estudiar las tecnologías, las prácticas profesionales, la industria, la regulación, la circulación y distribución, el acceso y participación
	Entender los lenguajes de cada medio, sus códigos y sus reglas	Convertir lo familiar en extraño; producir y experimentar con las reglas	Estudiar los significados, las convenciones, los códigos, los géneros, las opciones, las combinaciones y cómo afectan las tecnologías a los significados
	Entender que los medios ofrecen una versión mediada del mundo: re-presentan	Entender que todas las representaciones son sesgadas y escasamente objetivas	Estudiar conceptos como realismo, veracidad, sesgos, objetividad, estereotipos, interpretaciones, objetividad y influencias
	Entender los procesos de elección e interés del público	Entender el uso que hacemos de los medios, como circulan y se distribuyen	Estudiar cómo llegan, cómo tratan y se distribuyen los medios por sus audiencias. Entender las diferencias sociales y los disfrutes que buscan distintos públicos objetivos

Infografía de elaboración propia a partir de Buckingham, David. Educación en medios (2009)

MÁS INFORMACIÓN

- Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores (UNESCO) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Fichas didácticas de la revista Aularia: <https://www.aularia.org/seccion.php?idseccion=26>

ACTIVIDAD

Los estudiantes deben hacer una pequeña investigación sobre qué es la Alfabetización Mediática e Informacional y, si posible, organizar una infografía.

La infografía puede estar basada en las 5 leyes de la información mediática e informacional (MIL) de la Unesco o en otras definiciones.

También se puede trabajar pensando un ejemplo para cada ley y evaluando porque cada una es importante. Por ejemplo: para la Ley 3 se podría decir que si no sabemos evaluar las fuentes y la fiabilidad de la información no podemos elegir conscientemente en quién votamos, qué tipo de información científica debemos creer o si el contenido es informativo o publicitario.



2- AUTOR, RECEPTOR, PROSUMIDOR: EL NUEVO CONTEXTO COMUNICATIVO

PREGUNTAS CLAVE:

- ¿Cómo funciona el proceso comunicativo?
- ¿Qué cambios ha sufrido en los últimos años?
- ¿Quién son los prosumidores?

OBJETIVOS:

Entender el concepto de prosumidor y su presencia dentro de las redes sociales donde todos podemos crear contenido, pero somos también consumidores (y clientes). Entender que los mensajes son siempre sesgados.

RESUMEN:

Utilizamos muchos tipos de medios de comunicación y cada uno de ellos es único, tiene distintas potencialidades, lenguajes y limitaciones. Considerando los cambios posibilitados por el crecimiento de internet y la multiplicación de herramientas de publicación de contenidos, muchos autores consideran que somos más que receptores de mensajes, somos prosumidores.

Los prosumidores (productores + consumidores) son personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos en diferentes formatos y niveles de complejidad. Para ejercer ese rol, sin embargo, es necesario hacerlo desde una mirada crítica y cuestionadora, que nos lleve a crear y cuestionar las reglas impuestas por las grandes plataformas. Es importante entender que las redes sociales son también bancos de datos: "Si algo es gratis, el producto eres tú.

Cuando creamos contenidos, lo hacemos desde nuestra visión de mundo. Cada tipo de contenido conlleva objetivos concretos: si hacemos una publicación para atraer seguidores a nuestro canal utilizamos un lenguaje publicitario, atractivo y que represente a mi canal. Si tengo que hacer una investigación sobre las diferentes vacunas para la COVID-19 utilizaré vocabulario más formal, cuidaré mis fuentes y citaré datos.

Todos los mensajes, sin embargo, son construcciones: cuando escribo algo o grabo un video tengo un objetivo en mente y los medios de comunicación también. Todos los mensajes son sesgados, contienen valores y puntos de vista implícitos. Neutral es un buen adjetivo para lavavajillas, pero no para medios de comunicación.

La información de calidad es un derecho constitucional porque sabemos que los mensajes pueden influir en las creencias, los valores, las decisiones y, en definitiva, en todo el proceso democrático.

MÁS INFORMACIÓN

- Scolari, Carlos (2018). Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro Blanco. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf
- Video, la importancia del mensaje (puede ser un buen teaser para empezar la clase)- <https://www.youtube.com/watch?v=ENkPfVCKI-c&t=61s>
- #Nodesinformación, una propuesta didáctica para Educación Secundaria https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=22244

ACTIVIDAD

Seleccionar un contenido publicado dentro de una Red Social (videos, textos, noticias, publicación, infografía, publicidad...). Cada estudiante debe seleccionar uno y compartirlo (enlace o en versión impresa).

Durante la clase el alumnado debe intercambiar los ejemplos y responder a algunas de las preguntas de la infografía. Las preguntas deben ser seleccionadas por el profesorado.

DESARROLLANDO HÁBITOS DE INVESTIGACIÓN PREGUNTAS CLAVES A CONSIDERAR EN EL ANÁLISIS DE LOS MENSAJES EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

AUTORÍA

¿Quién lo creó?

PROPÓSITO

¿Para qué fue creado?
¿A quién va dirigido?
¿Qué quieren que haga?
¿Qué quieren que piense o en qué quieren que piense?

CONTENIDO

¿De qué se tratan los mensajes?
¿Qué ideas, valores e informaciones se manifiestan directa o indirectamente?
¿Qué omite el mensaje que sería importante saber?
¿Cómo se compara este mensaje con otros del mismo tema en los medios?

TÉCNICAS

¿Qué técnicas son usadas para comunicar el mensaje?
¿Qué tan efectivas son las técnicas?
¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las técnicas usadas?

CONTEXTO

¿Cuándo fue creado?
¿Dónde y cómo fue compartido con el público?
¿Qué aspectos del contexto cultural hay que tomar en cuenta?

ECONOMÍA

¿Quién pagó por esto?
¿Quién podría ganar dinero con esto?

CREDIBILIDAD

¿Es esto un hecho, una opinión u otra cosa?
¿Qué tan confiable es esta fuente de información?
¿Cuáles son las fuentes de las ideas o afirmaciones?
¿Proviene esta información de una fuente confiable?

CONSECUENCIAS

¿Quién se beneficiaría de este mensaje?
¿Quién podría ser perjudicado por este mensaje?
¿Cuáles voces son representadas o privilegiadas?
¿Cuáles voces son omitidas o silenciadas?

INTERPRETACIONES

¿Cuál es mi interpretación sobre esto?
¿Cómo mis experiencias y creencias previas influyen mi interpretación?
¿Qué aprendo sobre mí de mi interpretación o reacción al mensaje?
¿Cómo y por qué personas diferentes podrían interpretar el mensaje en forma distinta?

REACCIONES

¿Cómo esto me hace sentir?
¿Qué tipo de acciones podría tomar para responder a esto?

Además...

¿Cuál es mi evidencia?
¿Por qué podría importar eso?
¿Por qué pienso eso?
¿Qué más quiero (o necesito) saber?
¿Cómo podría averiguarlo?

Fuente: Looksharp.org

3- ¿EL MEDIO ES EL MENSAJE? SMARTPHONES, REDES SOCIALES Y NUEVAS FORMAS DE COMUNICAR

PREGUNTAS CLAVE:

·¿De qué maneras los medios condicionan mis mensajes?
¿Sé expresarme correctamente en todos los medios que utilizo?

OBJETIVOS:

Entender que cada medio tiene su lenguaje propio, sus reglas y sus formatos. Entender los distintos registros (formal/informal) y la importancia de saber utilizarlos correctamente. Entender las diferencias entre medios tradicionales y las redes sociales. Producir mensajes para distintos medios adaptando lenguaje, formato, recursos y medios. Explorar el potencial didáctico de las redes sociales.

RESUMEN:

“El medio es el mensaje” es una de las máximas más conocidas cuando se habla del proceso comunicativo. La frase, fue acuñada por el profesor de teoría de la comunicación Marshall McLuhan en 1964 al analizar los medios de comunicación de masa de la época, como la televisión y el cine. McLuhan enfatizaba la necesidad de entender que el medio condiciona el mensaje, siendo parte importante del mismo. En otras palabras, podemos identificar características de los medios analizando el tipo de mensaje que permiten producir.

Además de condicionar el formato del mensaje los nuevos medios traen cambios a nuestras formas de producir y compartir información, a nuestros hábitos de lectura y escritura y a nuestra memoria. Las redes sociales no son un medio de comunicación en si (porque no pasan por los controles de producción y ética como los medios informativos), pero son utilizados como principal fuente de información por cada vez más personas.

El uso de las redes sociales es inevitable y el profesorado puede animarlos a que reflexionen sobre las plataformas y sus múltiples usos (jugar, chatear, buscar información, diario...).

Asimismo, pueden utilizarlas para crear contenido colaborativo y animarlos a que participen en las clases a partir de sus intereses, una buena oportunidad para conectar emocionalmente con ellos. No hace falta conocer todas las redes, pero sí utilizar algunas de las más importantes para entender sus posibilidades educativas e informativas.

MÁS INFORMACIÓN

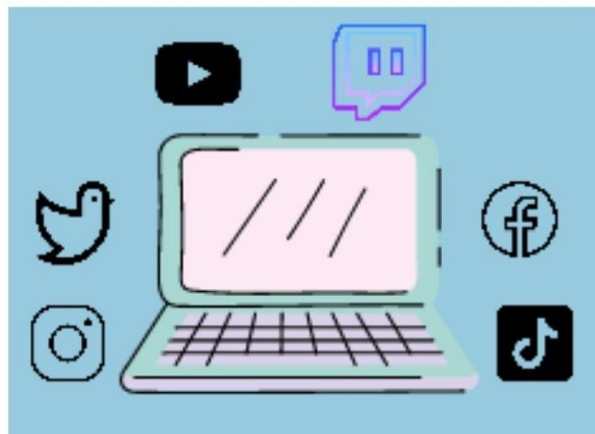
- <https://www.instagram.com/xtianolive.maslectura/>
- <https://www.technologyreview.es/s/12977/instagram-tiktok-y-otros-aliados-de-los-profesores-en-las-aulas-online>

ACTIVIDAD

La actividad consiste en trabajar el mismo mensaje adaptándolo para distintos medios. El profesor selecciona un contenido (que puede ser un texto o un vídeo, adaptándolo a sus necesidades y asignatura) y distribuye entre cada estudiante o grupo de estudiantes otros formatos. Algunas preguntas clave pueden ayudarlos en el proceso:

-¿Qué mensaje transmite este contenido?

- ¿Qué estilos de vida, valores y puntos de vista están representados?
- ¿Qué características del contenido original tienen relación directa con su formato (tipo de lenguaje, uso de multimedia, enfoque, extensión...)?
- ¿Cuáles son los principales cambios que debe sufrir en el proceso de adaptación al nuevo formato?
- ¿Qué recursos puedo añadir? (emoticono, diseños, vídeos, memes, infografías, etc..)
- ¿Cómo podrían diferentes audiencias leer nuestros mensajes de manera diferente?



4- EL TRABAJO PERIODÍSTICO – CURIOSIDAD, BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN Y PRECISIÓN

PREGUNTAS CLAVE:

¿Cómo debemos buscar información?
¿Cómo funcionan los buscadores? ¿Cómo mejoro mis búsquedas?
¿Puedo utilizar Wikipedia en mis trabajos?

OBJETIVOS:

Entender cómo funciona el trabajo periodístico, los 5W y su compromiso ético y social. Reforzar habilidades de seleccionar fuentes, buscar, contrastar, resumir y producir conocimiento. Conocer Wikipedia y entender cómo utilizarla como fuente de información.

RESUMEN:

Todos podemos comunicar, pero para informar hace falta una metodología. Los periodistas siguen una metodología que implica saber buscar y organizar información, contrastar declaraciones, aprender a comunicar de manera precisa y a valorar correctamente hechos y datos.

Las cinco preguntas claves para elaborar un buen lead o entradilla (quién, qué, cuándo, dónde, porqué, conocidas como 5W, del inglés) son los pilares del periodismo. Bajo la presión del tiempo (el deadline o el afán de la primicia) funcionan como un checklist fundamental a la hora de revisar la noticia. Estas mismas pueden ser utilizadas a la hora de producir un contenido informativo completo.

El estudiantado debe “aprender a aprender”, lo que significa que saber buscar, seleccionar y trabajar la información es fundamental. Una herramienta que puede ayudar en este proceso es podría trabajar con Wikipedia, una enciclopedia libre y políglota y editada de manera colaborativa. Sus más de 56 millones de artículos en 321 idiomas han sido redactados en conjunto por voluntarios de todo el mundo.

Wikipedia en sí no es una fuente de autoridad, es decir, no toda la información que almacena es fiable, sino que te provee de links y acceso a otras fuentes que habría que valorar una a una. .

Trabajar con Wikipedia permite que al alumnado aprender a trabajar en un ambiente colaborativo, deben pensar críticamente y evaluar las fuentes de información que manejan, viven el proceso de creación de artículos y las fases que los conforman asumiendo un papel activo. Además, si el trabajo consiste en crear entradas para la enciclopedia pueden exponerlo a toda internet y seguir mejorando la publicación a lo largo del tiempo

MÁS INFORMACIÓN

- Prunera, Pol & Blas, Saray & Zamora, Míriam & Rivera Vargas, Pablo. (2019). El uso de wikipedia en entornos educativos como método pedagógico
- https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedia_no_es_una_fuente_fiable
- https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Proyectos_educativos



ACTIVIDAD

En esta actividad los estudiantes serán invitados a crear un reportaje periodístico en cualquier formato que deseen. Deben cuidar las fuentes, hacer al menos una entrevista y adecuar al formato elegido.

Además, el profesorado puede solicitar que creen o editen una entrada en Wikipedia relacionada al tema de sus trabajos. Si es la primera vez que utilizan la enciclopedia pueden consultar la página Guía para los más pequeños. Para la entrada deben seleccionar alguna fuente de autoridad y utilizar la imaginación para intentar crear alguna página o mejorar una existente añadiendo o editando texto y/o fotos.

https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Gu%C3%ADa_para_los_m%C3%A1s_peque%C3%B1os

5- PUBLICIDAD Y DATOS : UN MODELO DE NEGOCIO BASADO EN CONTENIDOS

PREGUNTAS CLAVE:

¿Cuáles son los distintos tipos de publicidad?
¿Cómo ganan dinero las empresas mientras navego?

OBJETIVOS:

- Entender que la publicidad está presente en el contenido online gratuito.
- Identificar diferentes tipos de publicidad
- Entender que nuestros datos, preferencias e intereses son recogidos durante la navegación para ofrecernos anuncios personalizados

RESUMEN:

Las redes sociales son muy atractivas porque nos permiten enviar mensajes, crear y compartir contenido, jugar, organizar tableros con inspiraciones, etc.... Sin embargo, es necesario entender que son entornos gestionados bajo un modelo de negocio y, por ejemplo, pueden reducir la cantidad de “posts” o informaciones que nos llegan para crear más espacio publicitario. La navegación y todo el entorno de internet está diseñado para que no desconectemos: cuando más tiempo gastemos interactuando más lucro tienen las empresas.

Tradicionalmente la publicidad ocupaba un espacio separado del contenido editorial y era más fácil reconocerla. Actualmente, dentro de las redes sociales esas fronteras desaparecieron y, a veces, es muy complicado reconocer los anuncios. Los algoritmos de las redes sociales, a través de nuestros datos, configuran qué anuncios nos pueden interesar y también en qué espacios ganan más visibilidad. Están en medio de nuestro muro de noticias, se presentan como juegos, páginas de entretenimiento o dentro de las cuentas de nuestros “influencers” preferidos disfrazados de “recomendaciones”.

A Internet parece que nunca hay que contarle lo que queremos o lo que nos hace falta. Los anuncios que vemos en las páginas web que visitamos lo confirman cuando nos muestran una y otra vez cosas que nos interesan, que habíamos visto antes o que incluso ya nos hemos comprado. Cuando interactúas con una página web con rastreadores activados, como las “cookies”, estás generando información que automáticamente se registra y se envía a otros sitios online, sitios donde es más probable que te vuelvas a encontrar un anuncio similar. Al suscribirse en las RRSS, permites que ellas capten diversas informaciones personales. Inicialmente el tipo de dispositivo, la dirección IP (que revela también tu localización), idioma, hora y navegador que utilizas.

Al suscribirse en las RRSS, permites que ellas capten diversas informaciones personales. Inicialmente el tipo de dispositivo, la dirección IP (que revela también tu localización), idioma, hora y navegador que utilizas. Como resultado, antes de que empieces a interactuar, ya saben qué idioma hablas, dónde estás e incluso cuánto dinero puedes tener (analizando la marca del móvil u ordenador, por ejemplo).

La publicidad en redes sociales (social ads) consiste en mostrar anuncios al mayor número de usuarios de una red social para que éstos realicen una acción determinada tras mostrarles un producto o servicio (comprar, consultar su página web, suscribirse a un boletín...). Esos anuncios pueden aparecer en un área reservada para ellos o mezclados entre el contenido de la red social.

MÁS INFORMACIÓN

- <https://leer.es/-/publicidad-2-alfabetizacion-mediatica>
- <https://www.puromarketing.com/42/34511/paraiso-publicidad-encubierta-elde-posts-publican-influencers-moda-espanolas.html>

ACTIVIDAD

La actividad debe ser realizada antes de la primera clase sobre el tema. Los/Las estudiantes deben realizar por lo menos tres de las siguientes tareas durante un fin de semana:

- Hacer una investigación sobre “publicidad de intereses” utilizando un buscador.
- Jugar con sus amigos online.
- Utilizar una app para contar pasos o hacer deporte.
- Escuchar música online.
- Consultar la cartelera del cine o una página de VBD (Video bajo demanda) y acto seguido buscar reseñas sobre algunas de las películas.
- Buscar algún producto que les interese comprar en más de una página, comparando precios.

Durante las tareas deben anotar qué tipos de publicidad visualizaron en todos los medios consultados. Al describir las pautas de la actividad para que los/las estudiantes trabajen en sus casas, el/la docente leerá también estas preguntas, que serán las que se plantearán en el debate posterior en clase.

Cuestiones para debate:

- ¿Qué tipos de publicidad apuntaste? ¿En qué formatos?
- ¿Por qué es importante reconocer los distintos tipos de publicidad?
- Sabes qué es el retargeting? Notaste cómo funciona durante la elaboración de la tarea?
- ¿Sabes qué es contenido patrocinado? ¿Identificaste alguno durante la tarea?
- ¿Identificas algún tipo de publicidad encubierta?

6- QUÉ ES LA DESINFORMACIÓN Y POR QUÉ HABLAMOS TANTO DE ESO

PREGUNTAS CLAVE:

¿Por qué hablamos tanto de desinformación?
¿Por qué es importante entender cómo se producen y se difunden los bulos?

OBJETIVOS:

- Definir qué es la desinformación y la importancia de reconocerla. Conocer las distintas motivaciones que hay tras la desinformación y desarrollar el pensamiento crítico para reconocerlas. Entender que el acceso a información veraz es un derecho fundamental.

RESUMEN:

La popularización de internet móvil y los smartphones generaron muchos cambios en el modelo de producción y consumo de información: ahora cualquier persona puede publicar, compartir y producir contenidos de manera fácil y rápida. Además, los medios de comunicación tradicionales vienen sufriendo una crisis de legitimidad en los últimos años. Como resultado, nunca tuvimos tanto acceso a la información, pero a la par vivimos bajo el ataque constante de bulos y patrañas. Cada día recibimos contenidos falsos o manipulados que se hacen pasar por “informaciones veraces” y tenemos que aprender a reconocerlos y así poder tomar decisiones informadas.

Pero ¿Por qué se desinforma? Algunas veces se hace para obtener beneficios económicos (bulos o titulares engañosos que tienen como objetivo generar ingresos publicitarios), otras por influir en una batalla ideológica o simplemente por pura maldad. Es necesario redefinir nuestra relación con la información y la tecnología y entender que el acceso a información veraz es un derecho democrático fundamental.

MÁS INFORMACIÓN

- <https://educa.maldita.es/>
- <https://chequeado.com/tag/desinformacion/>

ACTIVIDAD

A partir de la tipología sugerida en la infografía buscar ejemplos de los distintos formatos de desinformación. El profesorado puede dividir los temas entre el estudiantado y estimular el debate en torno a su impacto y motivaciones.

MÁS ALLÁ DE NOTICIAS FALSAS

10 TIPOS DE NOTICIAS ENGAÑOSAS

propaganda  <ul style="list-style-type: none"> adoptada por gobiernos, empresas privadas y organizaciones no gubernamentales para manipular actitudes, valores y conocimiento recurre a las emociones puede tener impactos positivos o negativos 	Partidista  <ul style="list-style-type: none"> de corte ideológico e incluye interpretaciones subjetivas de los hechos, pero puede ser planteada como informal privilegia hechos que se ajustan a su discurso político mientras que ignoran otros lenguaje apasionado y emocional 	IMPACTO <ul style="list-style-type: none"> neutral bajo medio alto MOTIVACIÓN <ul style="list-style-type: none"> dinero política/ poder humor/ diversión pasión (des)información
clickbait  <ul style="list-style-type: none"> llamativo, sensacionalista o amarillista, diseñado para distraer a menudo engañosa y el contenido puede no reflejar título Genera ingresos publicitarios 	Teorías de conspiración  <ul style="list-style-type: none"> busca explicar realidades complejas de la forma más simple posible como respuesta al miedo e incertidumbre no falsificable. La evidencia que descarta la conspiración es señalada como ulterior prueba de la conspiración. rechaza la opinión de expertos y autoridades 	
Contenido patrocinado  <ul style="list-style-type: none"> publicidad que aparenta ser editorial consumidores podrían no distinguir entre contenido y publicidad si esta no es indicada apropiadamente potencial conflicto de interés para casas editoriales genuinas 	Pseudociencia  <ul style="list-style-type: none"> promueven el "greenwashing", curas milagrosas, anti-vacunación y negación del cambio climático calumnian estudios científicos reales con declaraciones falsas y exageradas contradicen a los expertos 	
Satira y Farsas  <ul style="list-style-type: none"> rumores o humor puede variar en cualidad y está basado en la ironía puede avergonzar a las personas que dan por cierto lo leído o escuchado 	Desinformación  <ul style="list-style-type: none"> incluye una mezcla de contenido fáctico, falso o parcialmente falso aún cuando la intención es informar, el autor desconoce que el contenido es falso declaraciones falsas, manipulación de la información y titulares engañosos 	
Errores  <ul style="list-style-type: none"> organizaciones de noticias reconocidas a veces se equivocan los errores pueden perjudicar el nombre de la "marca", ofender y terminar en problemas legales organizaciones de buena reputación se retractan y hacen públicas sus disculpas 	Calumnias/ Falsedades  <ul style="list-style-type: none"> creadas con el solo propósito de desinformar marketing guerrillero; bots, falsificación de marcas, comentarios motivado por ganancias económicas, influencia política o ambos 	
Atribuciones falsas <ul style="list-style-type: none"> Imágenes reales, videos o citas son atribuidas a las personas y eventos errados 	Engaño <ul style="list-style-type: none"> El contenido no representa lo que el titular anuncia o sugiere 	
Falsificaciones <ul style="list-style-type: none"> Sitios web y cuentas en redes sociales que se hacen pasar por personas o marcas reconocidas 	Contenido Manipulado <ul style="list-style-type: none"> Estadísticas, gráficos, fotografías y videos son modificados o manipulados 	

N.B. Los factores asignados a las secciones de impacto y motivación no son definitivos y deberían ser utilizados únicamente como guía para discusión

eavi
 MEDIA LITERACY
 for CITIZENSHIP
 www.eavi.eu



7- OBSTÁCULOS INFORMATIVOS: INFOXICACIÓN, SEGOS Y BURBUJAS

PREGUNTAS CLAVE:

¿Qué es la infoxicación?
¿Qué son los sesgos y como me afectan a la hora de consumir
información y alimentar mis creencias?

OBJETIVOS:

Entender qué son los obstáculos informativos para, de esa manera, hacer un mejor uso del contenido que creamos y mejorar nuestros hábitos digitales.

RESUMEN:

La infoxicación (exceso de información) y infodemia (epidemia de informaciones falsas) son dos términos que ganaron protagonismo en los últimos tiempos. La configuración de las plataformas, nuestros propios sesgos y la infoxicación provocan una saturación cognitiva que muchas veces reducen nuestra capacidad de comprender y analizar el contenido que nos llega.

Los sesgos son simplificaciones de nuestro cerebro que son inevitables y “responden a la necesidad evolutiva de realizar un filtrado selectivo de los estímulos que nos llegan para así liberarnos de la cantidad de procesos mentales que tendríamos que realizar si procesáramos toda la información sensorial que recibimos.” (Maldita.es, 2019) Hay una variedad de sesgos ya identificados y algunos son especialmente dañinos cuando se trata de alimentar el desorden informativo como el sesgo de confirmación o el sesgo de causalidad.

Cuando buscamos información en los buscadores, compramos en tiendas o pinchamos “me gusta” en páginas comerciales permitimos, aunque sin darnos cuenta, que las plataformas almacenen información valiosa: nuestros gustos, nuestra localización, nuestra edad, nuestros hábitos de consumo. Esta colección de datos condiciona los resultados de los motores de búsqueda, que son personalizados construyendo lo que se conoce como “burbuja de filtro” (filter bubble). En otras palabras, la información y los formatos en que se me presentará este contenido depende de mis anteriores búsquedas, compras e interacciones.

Con el paso del tiempo, las burbujas de filtro pueden evolucionar y formar las “cámaras de eco” (echo chambers), que hacen que cada vez menos tengamos contacto con opiniones distintas de las nuestras, lo que puede derivar en una gran polarización.



MÁS INFORMACIÓN

- Matute, Helena (2019). Ilusiones y sesgos cognitivos. Revista Investigación y Ciencia. <https://helenamatute.wordpress.com/2021/03/19/ilusiones-y-sesgos-cognitivos/>
- Cómo se viraliza la desinformación (ARTÍCULO) - <https://bit.ly/3nt3wDA>
- Nolesdescasito: <https://nolesdescasito.carrd.co/>

ACTIVIDAD

Elegir algún newsgame online enfocado a enseñar a identificar bulos, entender cómo se forman las conspiraciones y la importancia de pensar antes de compartir contenido.

- A) **Verdadero o falso** es un juego online de análisis de noticias, enfocado específicamente en identificar si se trata de contenido periodístico o si son bulos que se hacen pasar por noticias. <https://juego.verdaderofalso.com/>
- B) **GoViral** : Si el alumnado habla bien inglés puede probar Go Viral, un inoculation game donde los/las jugadoras son diseminadores de bulos. La propuesta del juego es emular el ambiente de un hilo de noticias dentro de una red social. El jugador comparte posts, ayuda a fortalecer su filtro burbuja, gana "likes" y participa de grupos conspiranoicos. <https://www.goviralgame.com/en>

8- REPRESENTACIÓN, ESTEREOTIPOS Y NUEVAS NARRATIVAS

PREGUNTAS CLAVE:

¿Qué quiero decir/representar en internet?
¿Cómo construir un entorno digital más sano?

OBJETIVOS:

Entender que es posible construir un entorno digital más sano utilizando nuevas narrativas y comprender que algunas representaciones pueden fortalecer estereotipos y creencias. Estudiar de qué manera las representaciones afirman “la verdad” – evaluando la credibilidad, autenticidad y reputación de las fuentes.

RESUMEN:

Muchas veces el ambiente virtual es bastante tóxico. El creciente número de los denominados haters o trolls y sus discursos de odio alimentados por bulos son actualmente un grave problema en redes sociales y en general en toda la esfera digital. La violencia que se ejerce en ámbitos analógicos se repite y se multiplica en las redes sociales.

Las representaciones pueden reforzar estereotipos y creencias. Alimentados, casi siempre por la desinformación, los estereotipos buscan crear distancias artificiales entre la población y algunos colectivos como los inmigrantes, el colectivo LGTBI+ y los feminismos.

Para romper cadenas de odio y estereotipos algunas investigaciones sugieren que la mejor estrategia es dedicar parte de tu tiempo online a construir nuevas narrativas. Historias que destapen la diversidad y rompan el espacio creado artificialmente entre “nosotros” y el “otro/el diferente”. Cuanta más diversidad se represente, más fácil es reducir los estereotipos y comunicar en positivo.

MÁS INFORMACIÓN

- Lázaro, María. (2020). Redes sociales y menores. Guía Práctica. Anaya Multimedia.
- Por causa: <https://porcausa.org/proyecto/narrativas/>

ACTIVIDAD

El objetivo es trabajar estereotipos en la prensa (en este caso es importante destacar que también los hay en la prensa tradicional ya que, lamentablemente, dentro de las redes sociales es bastante habitual). Los alumnos deben buscar titulares que alimenten estereotipos en la prensa o participar de un debate a partir de los siguientes ejemplos.

En el debate pueden ser comentados aspectos del contenido de las noticias, las fotos elegidas y el vocabulario utilizado. En el primer ejemplo, el titular de la noticia sobre una deportista campeona versó sobre sus cuidados estéticos.

En la segunda noticia el uso de vocabulario bélico como “avalancha, invasión y masivo” estigmatiza los inmigrantes y transmite la sensación de que la situación migratoria está totalmente desbordada. La utilización de la expresión varones de raza negra también puede ser cuestionada: ¿acaso se refieren a varones de raza blanca al hablar de migrantes europeos?


La Voz de Galicia

Lee sin límites. Prueba 30 días gratis [Suscríbete](#)

DEPORTES

Belén Toimil: «Antes de competir, me maquillo»

JORGE CABANVA



La campeona de España de lanzamiento de peso, admite que tiende a emocionarse y dice estar en el mejor año de su vida deportiva

08 jun 2021 · Actualizado a las 15:53 h.

Comentar · 0

¿Cómo mola Belén Toimil (Mugaros, 1994)? Esta rapaza tiene ese toque invisible que hace que le caigas bien al mundo. Campeona de España, sonrisa por defecto y lágrima fácil, Belén va a por todas. Pero sin empujar. La cojo justo después del desayuno.

-¿Qué desayuna una campeona?

-Unas tostadas con jamón y aguacate y un café. Igual luego me cojo un plátano.

-Esperaba algo más espectacular.

-Hombre, no me voy a comer un jabañ por la mañana!


-Ya supongo, ja, ja. Se está usted preparando para los Juegos Olímpicos. ¿Cómo va?

-A nivel de marcas no muy bien, porque se me descolocó un poco la técnica, pero yo me voy encontrando mejor. Me quedan muchos entrenamientos e intento mejorar día a día.

LA VANGUARDIA

UNOS 40 INMIGRANTES SUBSAHARIANOS SALTAN LA VALLA DE MELILLA

- La Guardia Civil y las fuerzas marroquíes consiguen contener a 110 sin papeles en el intento de entrada masiva
- La mayoría de ellos podrán quedarse en España en situación irregular




Algunos de los cuarenta inmigrantes subsaharianos que han conseguido entrar hoy en Melilla (Fg. Guerrero / EFE)

EP MELILLA

20/08/2016 11:52 | Actualizado a 20/08/2016 19:24

Unos **cuarenta inmigrantes** de origen subsahariano han conseguido **entrar** desde Marruecos a **Melilla** a primeras horas de este sábado después de producirse una **avalancha** de unos 150 'sin papeles' por la zona de la depuradora de agua, situada junto al dique sur de la playa de la ciudad española del Norte de África.

Según han informado a Europa Press una portavoz de la Delegación del Gobierno, tanto la Guardia Civil como las fuerzas marroquíes han logrado contener en su mayor parte, en concreto 110 indocumentados, el intento de entrada masiva al unísono de decenas de varones de raza negra, pero aún así han conseguido entrar en Melilla unos 40.



SEGURO A TODO RIESGO INCLUIDO EL PRIMER SPOT CAR

A NUESTROS COCHES YA SOLO LES

Conclusion

“Of course, media education is about much more than fake news and internet safety. Nevertheless, it can help to set topics like these within a broader, and more coherent, critical framework”
David Buckingham

¿Es la Alfabetización Mediática una vacuna contra la desinformación? La respuesta podría ser que SÍ, si consideramos el potencial educativo de formar a ciudadanos críticos, que conozcan mejor todo el sistema comunicacional y reflexionen sobre sus propios hábitos a la hora de compartir contenido. Si creemos en el poder inoculador de la AMI es necesario, sin embargo, reforzar su limitada presencia en la formación de la ciudadanía.

Como se ha comprobado durante la investigación, la presencia de la AMI en España (y específicamente dentro de Galicia) es muy baja. La desaparición de los formatos y modelos mediáticos tradicionales y el rápido crecimiento de la cultura digital no fue acompañada por un proceso reflexivo en relación al uso de los medios, su potencial creativo y su función central en la construcción del orden democrático. La recensión de diversos textos teóricos y el resultado de la encuesta enfocada a profesores de secundaria gallegos, comprueba que la mayoría de los profesores no ha recibido formación en AMI, no conocen bibliografía sobre el campo y, claramente, no la utilizan durante sus clases (pese a que sea una competencia transversal presente en el currículo oficial desde hace años).

La necesidad de fomentar la alfabetización mediática en España es evidente pero esta no puede ser trabajada a partir de una perspectiva instrumental, cuya finalidad sea simplemente identificar los bulos: “instead of offering verification tools, we should think of critical media literacy as the best ‘toolkit’ (McDougall, 2020, p.42). Esto significa que aún que se considere que comprobar la veracidad de la información es imprescindible, este no puede ser su único objetivo y la formación del estudiantado no será completa si no incluye sus ejes esenciales, detallados durante la elaboración del prototipo de guía didáctica. En el futuro, el prototipo podría convertirse en material de apoyo al profesorado de secundaria,

editando y ampliando su contenido y atendiendo a un marco pedagógico más estricto, que permitiera su uso dentro de la enseñanza formal a través de proyectos y/o adaptado a distintas asignaturas.

Para alfabetizarnos en AMI es necesario entender el nuevo contexto comunicativo, el proceso de *prosumición*, la arquitectura y el formato de los medios y los obstáculos informativos. Igualmente saber diferenciar entre publicar contenido de producir información, a través del conocimiento de la metodología del trabajo periodístico. Cuestionar el funcionamiento de las plataformas digitales, que determinan que contenidos nos llegan, es otra habilidad imprescindible para que todos podamos cuestionar si las grandes empresas, como Google o Facebook, deberían seguir presentándose como negocios de tecnología y no como medios (la estrategia utilizada para no asumir ninguna responsabilidad editorial por el contenido que permiten publicar y circular). Asimismo, construir una educación mediática que se preocupara menos por las innovaciones derivadas del progreso de la tecnología y más por las innovaciones derivadas de los nuevos conocimientos sobre el funcionamiento de la mente que interacciona con estas tecnologías (Ferrés, 2020).

La reflexión en torno a las cuestiones que nos configuran debería ser un hábito adquirido desde la infancia y la esfera virtual es parte fundamental en la vida de los jóvenes. Aprender este nuevo lenguaje es un derecho y, por lo tanto, debería ser también una obligación de la escuela. La gran mayoría de los expertos consultados para esta investigación cree que, considerando el consumo informativo de los más jóvenes, la epidemia de bulos y el poco éxito en fomentar el pensamiento crítico en la educación formal, una asignatura propia para la AMI es no solo necesaria como urgente.

El proyecto de integrar la Alfabetización Mediática e Informativa de manera transversal elaborado por la Unesco es una estrategia didáctica coherente (y más si consideramos que es un aprendizaje para toda la vida y creemos que las asignaturas imponen fronteras innecesarias al conocimiento) pero claramente no es suficiente. Para suplir esta laguna inicialmente es necesario invertir en la formación de los formadores y que estos puedan elaborar material didáctico crítico y en consonancia con los hábitos digitales de los más jóvenes. En este sentido las redes sociales tienen que ser evaluadas no solo como

herramientas, sino como objetos de estudio. En otras palabras, resignificar la AMI en su perspectiva más holística, la que promueve un encuentro entre diversos saberes y estimula un empoderamiento a través de la reflexión.

Otra de las condiciones para que la formación en alfabetización mediática sea exitosa, apuntada en todas las entrevistas realizadas para esta investigación, es que el papel del profesorado necesita cambiar. El modelo de autoridad y fuente de conocimiento ya no despierta interés en un mundo donde acceder a contenidos no implica más dificultad que abrir un navegador en el móvil. La función del docente tiene que ser repensada y tiene que ser cada vez menos la de proveedor del saber y más de guía o curador privilegiado de contenidos. “The job is not that I should know more than you. The job is that I create an opportunity where I help you to understand and to explain and to be critical of that experience (Buckingham en entrevista, Anexo 1).

El profesorado cambiará de función. Serán más tutores y activos que transmisores de conocimientos y evaluadores de progreso. Las plataformas y máquinas de enseñar los sustituirán en muchas de sus funciones. Los estudiantes serán más activos y aprenderán con metodologías diversas, sobre todo, haciendo y construyendo, generando proyectos e intercambiando información. Pero lo harán mediante y a través de nuevas plataformas. (Pérez Tornero y Martire, 2017, p.132)

Como se ha visto, el campo de la alfabetización mediática e informacional es aún muy reciente y está en construcción. Son necesarias nuevas investigaciones que intenten revelar de qué maneras la AMI puede preparar a la ciudadanía para enfrentar mejor la desinformación. Asimismo, teniendo en cuenta el consumo informativo y el uso de las redes sociales cada vez más temprano, multiplicar los estudios sobre el grado de AMI entre el estudiantado de los últimos años de primaria (pero orientados a partir de una perspectiva menos maniqueísta y que no se quede limitada a alertar sobre los peligros del mundo digital).

Para ayudar a entender mejor el poder inoculador de la AMI, otras investigaciones podrían enfocar la relación entre su conocimiento y cambios de hábitos más profundos que saber identificar las principales estratagemas de los bulos. Cotejar, por ejemplo, si las personas con alta formación en AMI efectivamente son más hábiles en cuestionar su burbuja

informativa, exigir más transparencia a los algoritmos, combatir activamente a los discursos de odio y exigir sanciones para la publicidad encubierta.

Igualmente, la respuesta a la pregunta central de esta investigación también podría ser que NO, porque para luchar contra el desorden informativo no existe una solución única y sencilla, sino un abanico hipótesis. La solución para acabar con la desinformación y preservar la democracia (Buckingham, 2019) no puede ser responsabilidad exclusiva de la ciudadanía. Como hemos visto, los formatos de la desinformación son muchos, pero la ola desinformativa tiene como objetivos recurrentes transmitir la idea de que la verdad es incognoscible, difuminar las fronteras entre opinión e información, diseminar dudas sobre la ciencia y ampliar la polarización política. La solución, lógicamente, exige más que un cambio educativo.

Cambiar la legislación, regular las plataformas, invertir en fact-checking e incluir en los currículos oficiales formaciones más específicas y estructuradas son solo algunas tareas obligatorias si efectivamente queremos frenar la epidemia de desinformación. Un enfoque multidimensional, solución propuesta por la Comisión Europea (2018), defiende que, además de promover la AMI, es necesario exigir más transparencia dentro de las plataformas online, desarrollar herramientas para que periodistas y la ciudadanía pueden combatir los bulos y mejorar su relación con las tecnologías y, además, salvaguardar la calidad y variedad del ecosistema mediático.

Una reforma legal es otro de cambios exigidos, pero una revisión debe contemplar las dificultades de legislar contra la desinformación y moderar contenido de forma transparente y consensuada. En el informe recién publicado “Las dificultades de legislar contra la desinformación”²⁵ de Maldita.es destaca la “falta de base empírica, su peligro de censura y su muy probable obsolescencia” de una ley contra la desinformación.²⁶ Además, reconoce que las plataformas deben responsabilizarse ante los contenidos falsos, pero alerta sobre el peligro de una moderación de contenido en solitario y sin transparencia que tenga el poder

²⁵ <https://maldita.es/uploads/public/desinformacion-y-legislacion-riesgos-oportunidades.pdf>

²⁶ <https://maldita.es/malditobulo/contra-la-desinformacion-legislar-no-es-la-solucion>

sensor de determinar qué hacer con contenidos que son falsos y dañinos pero que no son claramente ilegales. La propuesta de uno de los más importantes vehículos de media especializado en combatir la desinformación de España es un modelo de regulación colaborativa “la creación de una herramienta colaborativa e independiente que incluya a los actores más importantes: las plataformas, los académicos, los medios, los periodistas y también los verificadores” (2021, p.10)

El desarrollo de la alfabetización mediática y de múltiples estrategias para romper el desorden informativo son necesidades evidentes si creemos en la imposibilidad de vivir en una sociedad donde los límites entre información, datos, hechos y opiniones no importan. Durante los últimos meses, bajo los efectos disruptivos de la pandemia, algunos escritores osaron preguntarse: ¿Construiremos un mundo más progresista o firmaremos las bases de un futuro distópico? Aún es temprano para saberlo, sin embargo, para evitar una tecno distopía basada en mentiras, reforzar la presencia de la AMI como vacuna es parte imprescindible de la batalla contra el desorden informativo. Eso sí, no está de más recordar que seguramente necesitaremos dosis de recuerdo a lo largo de toda la vida.

Referencias bibliográficas

Aguaded, Ignacio & García-Matilla, Agustín & Ferrés, Joan. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: competencias y retos. Icono 14, *Revista de Comunicación y tecnologías emergentes*, 10, 23-42.

Aguaded, Ignacio (2012). Currículum y formación de profesores en educación en medios. *Revista Comunicar*, 39.

Aguaded, Ignacio; Marín Gutiérrez, Isidro; Díaz Parejo, Elena (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía. *Ried: revista iberoamericana de educación a distancia*, Vol. 18, N°2, págs. 275-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1295>

Aguaded, Ignacio; Marín-Gutiérrez, Isidro; Caldeiro-Pedreira, Mari-Carmen (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto ibero-americano. *Revista Letral*. Núm. 20: Especial Veinte años de la blogosfera, Ciencias humanas, 156-182.

Aguaded, Ignacio; Marzal Felici, Javier. (2021) *Manifiesto La educomunicación en España*. <https://www.edu-comunicacion.es/declaracion/>

Alonso Ferreiro, Almudena & Barujel, Adriana. (2018). Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29, 407-422.

Aparici, Roberto., & García-Marín, David. (2018). Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories. [Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas]. *Comunicar*, 55, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>

Barret, Bridget. (2020). COVID-19 Shows how hard it will be for Facebook and Twitter to Crack Down on Voting Misinformation. *Slate Magazine*. <https://slate.com/technology/2020/05/twitter-facebook-trump-election-misinformation-coronavirus.html>

Basol, M., Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2020). Good News about Bad News: Gamified Inoculation Boosts Confidence and Cognitive Immunity Against Fake News. *Journal of Cognition*, 3(1), 2. DOI: <http://doi.org/10.5334/joc.91>

Baudrillard, Jean (2002). *La ilusión vital*. Columbia University Press.

Benler, Yochai; Faris, Robert; Roberts, Hal (2018). *Network Propaganda*. Oxford University Press.

Bentes, Ivana (2015). *Mídia-Multidão. Estéticas da comunicação e biopolíticas*. Mauad X.

Bentes, Ivana (2016). A memética e a era da Pós-verdade. *Revista Cult*. <https://revistacult.uol.com.br/home/a-memetica-e-a-era-da-pos-verdade/>.

Buchanan, Tom (2020). Why do people spread false information online? The effects of message and viewer characteristics on self-reported likelihood of sharing social media disinformation. *Plos one 15*, 10 (e0239666). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239666>

Buckingham, David. (2005). *Educación en medios – Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós comunicación.

Buckingham, David. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press

Bulger, Monica; Davison, Patrick (2018). The promises, challenges and future of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1-21. <https://datasociety.net/library/the-promises-challenges-and-futures-of-media-literacy/>

Caldeiro Pedreira, Mari Carmen (2014). *Alfabetización comunicativa para el desarrollo de la autonomía moral: estudio de la competencia mediática en los adolescentes de Lugo (Galicia)* [Tesis Doctoral] (director: José Ignacio Aguaded Gómez) Departamento de Educación, Universidad de Huelva http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9057/Alfabetizacion_comunicativa.pdf?sequence=2

Casero-Ripollés, Andreu. (2012) Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar 39*, 155-158. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-05>

Chilton, Paul. (2004). *Analysing Political Discourse. Theory and practice*. London: Routledge.

Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios emergentes. Prácticas innovadoras y estrategias educacionales en contextos múltiples. (Universidad Pompeu Fabra (UPF), Universidad de Huelva (UHU), Universidad de Valladolid). (S/F) . <https://competenciamediatica.com/#resumen>

Cook J, Lewandowsky S, Ecker UKH (2017). Neutralizing misinformation through inoculation: Exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. *Plos One* 12, e0175799. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175799>

D'Ancona, Matthew. *Pós-verdade - A nova Guerra contra os fatos em tempos de Fake News*. Faro Editorial

De Baets, Anton. (2019). *Crimes against history*. London/NY (Routledge).

De Vicente Domínguez, A. M., Beriain Bañares, A., & Sierra Sánchez, J. (2021). Young Spanish Adults and Disinformation: Do They Identify and Spread Fake News and Are They Literate in It? *Publications MDPI* <http://dx.doi.org/10.3390/publications9010002>

Delgado-Ponce, Águeda; Aguaded, Ignacio; Jaramillo-Dent; Daniela (eds.).(2021). Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática. MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19. Octaedro.

Dunker, C. (2017). *Ética e pós-verdade*. Dublinense.

Eco, Umberto. (1999). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.

Emedus (2014). *Report on Formal Media Education in Europe*. <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2.pdf>

European Commission. (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation*. <https://doi.org/10.2759/0156>

FAPE (2021). *Celaá considera “muy interesante” la propuesta de la FAPE de una asignatura de alfabetización mediática en la ESO*. <https://fape.es/celaa-considera-muy-interesante-la-propuesta-de-la-fape-de-una-asignatura-de-alfabetizacion-mediatica-en-la-eso/>

Federación de Enseñanza de CCOO. (2020). *LOE con LOMLOE*. <https://fe.ccoo.es/96f65d960692f106efd81d79c7548083000063.pdf>

Ferrés, Joan, Aguaded-Gómez, Ignacio, & García-Matilla, Agustín. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Revista Icono* 14, 10(3), 23-42. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>

Ferrés, Joan. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29 (XV), 100-107.

Ferrés, Joan. (2020). Grandes carencias de la educación mediática. *Temas de educación*, N° 41, 8-18.

Forgas, Joseph P.; East, Rebekah. (2008). On being happy and gullible: Mood effects on skepticism and the detection of deception. *Journal of Experimental Social Psychology*. Volume 44, Issue 5, 1362-1367. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.04.010>.

Fueyi Gutiérrez, Aquilina.; Rodríguez-hoyos, Carlos.; Pérez Tornero, José Manuel (eds.) (2015). *Los territorios de la educación mediática – Experiencias en contextos educativos*. Editorial UOC.

García Jiménez, Antonio, Tur-Viñes, Victoria, Pastor Ruiz, Yolanda (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias, *Icono 14, volumen 16 (1)*, 22-46. <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1101>

García, Verónica. (2021). *Newsletter Vida Normal de Newtral*. <https://mailchi.mp/5cc8a3c73204/test-13391334?e=85290afb7f>

García-Ortega, Alba; García-Avilés, José Alberto. (2021). Uso del diseño lúdico para combatir la desinformación: los newsgames como herramienta para la concienciación sobre los bulos , | *Icono 14, 19 N° 1* .<https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1598>

Gómez-García, Salvador y Carrillo-Vera, José Agustín. (2020). El discurso de los newsgames frente a las noticias falsas y la desinformación: cultura mediática y alfabetización digital. *Revista Prisma Social*, (30), 22-46.

Grover, Natalie (2021) Overconfidence in news judgments is associated with false news susceptibility. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/media/2021/may/31/confident-spotting-fake-news-if-so-more-likely-fall-victim>

Herrero-Curiel, Eva. y Planells de la Maza, Antonio. José. (2020). Nuevas narrativas periodísticas entre la información y la simulación lúdica: los docuwebs y los newsgames. *Palabra Clave*, 23(2), <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.2.5>

Hobbs, Renee (2010). *Digital and media literacy - A Plan of Action*. The Aspen Institute.

INE. (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf

Jenkins, Henry. (2007). *Transmedia Storytelling*. http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

Jones-Jang, S. Mo, Mortensen, Tara; Liu Jingjing (2021). Does Media Literacy Help Identification of Fake News? Information Literacy Helps, but Other Literacies Don't. *American Behavioral Scientist*, Vol. 65(2), 371– 388.

Kahneman, Daniel (2020). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debolsillo.

Lázaro, María. (2020). *Redes sociales y menores. Guía Práctica*. Anaya Multimedia.

Lazo, Marta; Gabelas Barroso, José Antonio (2016). *Comunicación digital un modelo basado en el Factor R-Elacional*. Editorial UOC

Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual, Boletín Oficial del Estado, n. 79, de 1º de abril de 2010. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-5292-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación. Boletín oficial del Estado, 340 (2020), de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Magallón Rosa, Ramón. (2020). *Desinformación y pandemia. La nueva realidad*. Pirámide.

Magallón-Rosa, Ramón. (2018). Nuevos formatos de verificación. El caso de Maldito Bulo en Twitter, *Sphera Publica*, 1 (18), 41-65.

Maldita.es. (2019). *5 consejos para que tu cerebro no te la cuele* <https://maldita.es/malditobulo/20191107/5-consejos-para-que-tu-cerebro-no-te-la-cuele/>

Maldita.es. (2021). *Desinformación y legislación: riesgos y oportunidades*. <https://maldita.es/uploads/public/desinformacion-y-legislacion-riesgos-oportunidades.pdf>

Matute, Helena. (2019.2). Ilusiones y sesgos cognitivos. *Revista Investigación y Ciencia*. <https://helenamatute.wordpress.com/2021/03/19/ilusiones-y-sesgos-cognitivos/>

Matute, Helena. (2019). *Nuestra mente nos engaña. Sesgos y errores cognitivos que todos cometemos*. Shackleton Books.

McDougall, Julian (2019). Media Literacy versus Fake News: Critical Thinking, Resilience and Civic Engagement. *Medijske Studije*, 10 (19), 29-45.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2015). Ley de Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>

Miriadax_ (2020). *MOOC Educar para los nuevos medios*. <https://bit.ly/3uzyAn0>

Mosquera, Ingrid. (2021). *Hacia una definición de aprendizaje activo*. <https://bit.ly/3w16xOm>

OECD (2021). *21st-Century Readers developing literacy skills in a digital world*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a83d84cb-en.pdf?expires=1621757390&id=id&accname=guest&checksum=706116E3C0D149E5F33887C7A9B9B002>

Open Sociey Institute (2019). *Media Literacy Index 2019*. <https://osis.bg/?p=3356&lang=en>

Orlando, Alex. (2021) Fake News Spreads Like a Virus. These New Online Games Could ‘Vaccinate’ People Against Misinformation. *Discover Magazine*. <https://www.discovermagazine.com/mind/fake-news-spreads-like-a-virus-these-new-online-games-could-vaccinate-people>

Pérez Tornero, J. M.; Martire, A. (eds.) (2017). *Educación y nuevos entornos mediáticos. El desafío de la innovación*. Editorial UOC.

Pérez Tornero, José (2012). Competencia mediática e informacional en el Bachillerato. <http://www.jmpereztornero.eu/wp-content/uploads/2012/10/def-pc3a9rez-tornero-una-nueva-alfabetizacic3b3n-para-un-nuevo-bachillerato2.pdf>

Pérez Tornero, José Manuel. (2010). *Promover la alfabetización mediática es ya una obligación legal en España para los poderes públicos y los medios*.

<http://www.jmpereztornero.eu/2010/04/03/promover-la-alfabetizacion-mediatica-es-ya-obligacion-legal-de-los-poderes-publicos-y-de-los-medios-audiovisuales-en-espana/>

Pérez Tornero, José. (2013) Nuevos medios, nuevas alfabetizaciones: cómo integrar el pensamiento crítico en la educación a través de la Alfabetización Mediática e Informacional. En Díaz Matarranz, Juan José, Santisteban Fernández, Antoni; Aurea, Cascajero Garcés (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 271-312).

Pérez Tornero, José; Samy Tayie, Sally; Tejedor, Santiago; Pulido, Cristina (2018). ¿Cómo afrontar las noticias falseadas mediante la alfabetización periodística? Estado de la cuestión. *Doxa Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales*, , N°. 26, 211-235.

Pérez-Escoda, Ana, García-Ruiz, Rosa; Aguaded-Gómez, Ignacio. (2018). La competencia mediática en el profesorado universitario. Validación de un instrumento de evaluación. *Tic revista d'innovació educativa*, 21. <https://bit.ly/3ptylZH>

Pérez-Escoda, Ana; Pedrero-Esteban, Luís Miguel; Rubio-Romero, Juana.; Jiménez-Narros, Carlos (2021). Fake News Reaching Young People on Social Networks: Distrust Challenging Media Literacy. *Publications* 9, 24. <https://doi.org/10.3390/publications9020024>

Portugal, Rigliana; Aguaded, Ignacio. Competencias mediáticas y digitales, frente a la desinformación. *Revista Razón y palabra*. Vol. 24, 108. 5-36. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1658/1433>

Ramírez-García, Antonia; González-Fernández, Natalia (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Revista Comunicar* 49, v. XXIV, 49, 49-58V.

Reuters Institute (2020). *Digital News Report 2020: resumen ejecutivo y hallazgos clave*. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report-2020-resumen-ejecutivo-y-hallazgos-clave>

Reutes Institute (2018). *Digital News Report*. <https://www.digitalnewsreport.es/2018/escaso-conocimiento-de-los-usuarios-espanoles-de-noticias-online-sobre-los-medios/>

Roozenbeek, Jon & van der Linden, Sander (2019). The fake news game: actively inoculating against the risk of misinformation, *Journal of Risk Research*, 22:5, 570-580, DOI: 10.1080/13669877.2018.1443491

Salaverría, Ramón; Buslón, Nataly; López-Pan, Fernando; León, Bienvenido; López-Goñi, Ignacio; Erviti, María-Carmen (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. *El profesional de la información*, v. 29, n. 3, e290315. https://www.cuadernosdeperiodistas.com/media/2019/07/13_20-Clara-Jimenez.pdf

Sanderson, Zeve; Aslett, Kevin; Godel, Will; Persily, Nathaniel; Nagler, Jonathan; Bonneau, Richard; Tucker, Joshua (2020). *It's not easy ordinary citizens identify fake news*. Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/politics/2020/04/07/its-not-easy-ordinary-citizens-identify-fake-news/>

Scolari, Carlos. (2018). *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios*. Libro Blanco. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf

Susman Peña, Tara. (2020). *Educators need a new approach to teaching media literacy in the age of misinformation*. <https://www.irex.org/insight/educators-need-new-approach-teaching-media-literacy-age-misinformation>

Unesco (2021). *Mil Curriculum second edition summary*. https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf

Villanueva, Darío (2021). *Morderse la lengua. Corrección política y posverdad*. Editorial Planeta.

Wilson, Carolyn; Grizzle, Alton; Tuazon, Ramon; Akyempong, Kwame; Cheung. UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa: Currículo para profesores*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

Xunta de Galicia (S/f). Currículo Educación Secundaria Obligatoria. http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/curriculo_eso_completo.pdf

Xunta de Galicia. Currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 86/2015 DOG (2015). https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.html

Anexo 1. Entrevistas completas

Entrevista a David Buckingham, comunicación por videollamada (14 de abril de 2021).

David Buckingham es académico, escritor y consultor especializado en medios de comunicación y educación. Es profesor emérito en la Universidad de Loughborough y profesor invitado en el London Kings College. Fue fundador y director del Centre for the Study of Children, Youth and Media del University College London.

I would like to start with a basic question: what is Media Literacy? And why in your last book you refer to “media education” not Media Literacy?

On one level I could say Media Literacy is the outcome of Media Education, so we educate people to become competent media users. Media education has a long history in the UK and we've always talked about what we do as Media Education o Media Studies when it's a specialist subject of school but media education is something that happens in a very different subject as English teaching. Media Literacy is hardly more an American term and really has become part of the agenda in about 2000, when people suddenly started talking about Media Literacy. It comes out not so much about education but communication policy, everybody is saying now that we need Media Literacy. It's not really well-defined and it has not been properly connected with education, at least in UK. Now all the media companies can say “we believe in Media Literacy, this is really important” but they often don't do anything about it. My feeling is that if you don't have Media Education that is systematic learning of media at schools then really all you will have is a very superficial kind of Media Literacy.

-We know the concept Media Literacy is used by different theoretical traditions such as Information literacy, News literacy, Digital literacy, Science literacy, Visual literacy, Critical Media Literacy. Would you say that you work in this last one, Critical Media Literacy?

I know and it's very annoying. You can go online and read lots of stuff, different kinds of skills, definitions, informational, media, digital literacy and so on. It's rather pointless in the end. Literacy is a very big term, it's very useful but also a very complicated term. In English sometimes it's translated as competency or skill as if there's a certain set of techniques people can use to make judgements about media to be informed about media. When we talk about literacy in relation to books we are not just talking about the abilities to decode letters or words on a page, when we talk about a literate person that means something much more complex, it's a form of cultural understanding, cultural competency, and that's a very much more complicated thing. When we say somebody is a very literate person, it doesn't just mean they're good at reading. It means they have a kind of critical and cultural understanding of what they read. Therefore, I think the term literacy is useful in that broader sense. But I don't find literacy, as a term, very useful when it seems to mean these endless sorts of checklists of skills which are used in a very instrumental and, I think, quite limited sort of way.

When I was investigating about the Media Literacy I found lots of definitions, some of them interesting like the one from José Manuel Pérez, that explains it like a kind of semantic code that you have to learn and practice how to use it. Like you said it's not just reading, it's always combined with critical thinking. I also found one that appears in almost every investigation I've read: Media Literacy is "the ability of access, analyse, evaluate and communicate messages in a variety of forms". And I found curious that we are still using a definition from the nineties...

Yes, it's a very old one and it comes from an American conference that was held in the early 1990s. It was also picked up by Ofcom, who is the British media regulator, when they were given responsibility to promote Media Literacy. Fair enough, I don't object to it. I don't think it's a problem, but the big question is: what do you mean? I mean, access is straightforward, but evaluate, understand, create. These are much more complex kind of things. So, I think we need to know a lot more about what you know, what do we mean by understand? What do we mean by evaluate? How are we going to evaluate? It's a definition, which is it's not a problem. But I think I would rather people spent a lot less time thinking

about definitions and actually a lot more time specifying what does Media Literacy really involve and, particularly, what does Media Education really involve?

Besides Media Literacy, there is another complicated term to define and practice “critical thinking”. What kind of education strategies we should use to help students develop critical thinking?

It's another one of these words, isn't it? So, you know, you and I will say literacy is a good thing. Of course, nobody is going to say “I would prefer to have illiteracy” or “I really want uncritical thinking”. And that, of course, as you say, what does it mean? I mean, I've written about this. I think there's a piece on my blog²⁷. What I tried to do in my manifesto and in the other things that I've written is to say, look, we actually have a model. We have had a model that works in in the U.K. for forty years, at least, where we organized the curriculum around a set of concepts, those four concepts that are in the book that for me gives you a framework of critical questions that you can use to approach media.²⁸ In practice, what that means is, not only that you engage in media analysis, so you look at examples of media very closely. You also come to understand how media institutions operate. You look at how the media work in society, you look at the history of media and you can learn a lot of this by creating your own media. So, I would say it's critical, but it's also creative. And for me, those two things really need to go together. Consequently, again, critical thinking is something that it's very easy to pay lip service to. But I think certainly in the UK we have a history of practice where actually we've been doing this for a very long time. I kind of want to draw people's attention to that because I think a lot of the people who talk about it don't seem to think any further. They're very happy to develop their frameworks and their checklists, but they don't go any further. I would say in Spain, who have done this actually quite well is Carlos A. Scolari²⁹ with his Transmedia Literacy.

I think what he did was not just to develop frameworks but he actually developed teaching strategies and they did research about young people and how they understand these things.

²⁷ <https://davidbuckingham.net/>

²⁸ The four concepts are media language, representation, production and audiences.

²⁹ <https://www.upf.edu/es/web/medium/entry/--/60889/adscricion/carlos-alberto-scolari>

And I think that it's really useful. I'm not sure I agree with that, you know, there's another new word here, Transmedia Literacy. I mean, to a certain extent, I just don't care about these words anymore. I'm sick of it. But actually, what they've done is very practical and useful.

-In Spain, we don't have a specific Media Literacy's course in secondary. ML is a transversal competency, that is a very beautiful term but what's the problem? That the teacher can add it to its classes or not. It is in the curriculum, but the teachers don't have specific formative courses to learn about Media Literacy. What's your opinion about that? Because I think in UK it's not the same situation.

We do have Media Studies in secondary, but it's not in every school. What happens in Britain is that students specialize quite early. Thus, by the time they get to the age of fourteen, they can drop some subjects and they start new subjects. And by the time they get to sixteen or eighteen, they are generally only studying three or four subjects. Media studies might be one of them. But the problem is that it's not available to all students and it's also very vulnerable. We have a right-wing government now that really wants to turn the curriculum back to the 19th century. And they do not like subjects like media studies, and they don't consider them to be serious or proper knowledge. I think they would like to just get rid of them, but they can't really do that. But they undermine them in various ways. The alternative strategy is, as you say, the transversal across the curriculum, where you know, history teachers can teach media or English teachers or social studies teachers or whatever. And I think that's potentially very useful because every student will experience it. As you say, there are problems then about the training of teachers and there is the sense in which something that is everybody's responsibility quite quickly becomes nobody's fault.

That's a fundamental problem...

Yes. As a result, people will say, yes, we do this. And don't forget, the teachers are constantly told, "oh, you must do this, you must do that." There is a great long list of all of these transversal competences that teachers are supposed to be teaching. And, you know, after a certain point, they think "Enough". I sympathize with teachers resisting these calls for them to do this. I mean, for me, I think really what is at stake here is the question of how do we

teach about communications culture in the modern world and, you know, media are part of that. Books are part of that. Spoken communication is part of that. I think what we need, in a way, is not to have media over here in one subject. I think it's fine for students to specialize. But I think having media over there and what we have in Britain now is, you know, English is over here and English is all about books. Media is over here and it's about all those other media. I want to say that books are media are communications. Speaking, listening, reading, writing are communication. And what we need is a subject that is really at the heart of the curriculum where students will study communication and culture. The argument for me is, it's partly an argument for a separate subject, but really, it's more an argument for a modernised version of what English mother tongue language and literature teaching is all about.

Now everybody can see (or at least talk about) the importance of Media Literacy. Here in Spain we are just about to see a new curriculum for secondary. The Ministry of Education declared that we can't have a specific course on ML because our curriculum is already very large. Instead, she announced that we are going to have more of ML split between the mandatory subjects. Although some specialists have the feeling that it is not sufficient: we still have lack of formative courses and technological material to teach Media Literacy in the schools.

This is a very familiar story and it's a story all over the world. Maybe you can persuade the policy makers that this is important and the policy makers will say, yes, this is important and we will do this. But, you know, unless you have training for teachers, unless you have resources for teachers to use easily, unless you have opportunities for teachers to get together and to share experience, unless this is examined and assessed, it won't be taken seriously. You need a number of things in place and it may be fine to have a little line in a policy document. But really often those things are not very clearly defined and nobody comes around and really looks at whether teachers are doing it. So, it becomes a bit of, like I said, a kind of lip service rather than a commitment. I'm an old guy now, this is the long struggle, really. And you think, look why are we still arguing about this? Why should we have to? Because we're not talking about modern means of communication. We're talking about the

technology, the media that are everywhere in our society. These are not new technologies anymore. It's like Sisyphus pushing the rock up the hill and then it rolls down on its head. And that is what happens to us in the U.K. as well.

Don't you think that maybe, considering the pandemic and the growing of the digital life and disinformation, we have we are going to face some years of growing interest and maybe more formative courses about Media Literacy?

Well, yes, although I think we need to be careful. About three years ago, this term, fake news appeared on the agenda and suddenly everybody was talking about how do we stop fake news. And one of the answers was Media Literacy. And on one level, I think, ok, fair enough, but let's be careful here, because why do we have fake news in the first place? I think it's a bigger question. It's partly about the structures of the media and how media make money. But it's also a bigger political question. Why are people putting this information out there? And media education is not going to save democracy. Saving democracy is a bigger problem. The problem is often quite narrowly defined: fake news. And then we have the solution. Yes. And the solution is often not the best solution or the only solution. We actually need many solutions. I mean, on one level, yes. I would say as a media educator, this is not new. I mean, the term fake news is new, but actually fake news has been around for centuries. We have a long history of teaching about media bias in the media, teaching about how media present factual information, how they select and construct stories and so on. This is all very familiar stuff. When I began my life as a teacher in a school, we were teaching about news. Then it was newspapers and television, if you were lucky, now it's in social media, but it's many of the same questions are arising. Therefore, we know somehow how to do this. But I think we also know that it's a much bigger issue. And there is a danger: I think that people imagine that we can we can differentiate between fake news and real news, you know, what we're trying to do is to teach children to spot fake news. Ha, you know, there is fake news, whereas actually there is a continuum between lies and truth. Many things are actually somewhere in the middle there and actually there are often elements of falsity and elements of truth. Trying to teach about this is actually a really complicated it's not straightforward, it's not something you can just do with a checklist. It's not something you can arm children against and then

they will all be OK and then trust will be restored and democracy will be saved because you know the reasons why democracy is in trouble, the reasons why people don't trust politicians, media, etc anymore: these are really complicated issues that we have to address on many levels. It's partly my argument in the manifesto that media education is not the quick fix, it's not the easy solution that will solve these.

It's not the only vaccine against the information like sometimes is presented. I totally agree with you, but I have the perception that there are some difference between the context of UK and Spain. Why I'm telling you this, because, for example, some subjects like bias, they are not so knew here. In lots of secondary schools Media literacy is not in the agenda yet. Maybe I have a naïve perception but I think if we can popularize the basics of Media Literacy, like how to identify sources or how to identify our bias then we could help not only to combat disinformation, but to increase critical thinking that here.

Yes. I mean, you're right, of course. There are not easy solutions. But still, this is an opportunity. Ten years ago, people would say, you know, media studies, what rubbish? This is a Mickey Mouse subject, but this is not a serious subject. Yes. Because you don't study serious things. You cannot possibly be serious, all these arguments. Now, suddenly they discover, "oh, perhaps we should teach children to be critical of the Internet". "Perhaps we should teach children about it". I think this is an opportunity. Yes. But it's only going to be an opportunity if they talk to educators and they talk to people who really understand these issues. What I find annoying is that very often the people who are talking about these issues are politicians who want to be seen to be responsible and doing the right thing. Media companies, and particularly in the UK, we have this phenomenon of the traditional media companies like the BBC who are saying, oh, yes, we are responsible, we are the people you should trust. The problem is all about social media. And I want to say, look, I'm sorry. The problem is not just about social media, but these issues apply to all media. I'm sorry, but, you know, children need to be critical not just of what they see on Facebook, but also of what they see and hear on the BBC. But the media companies want to kind of say this is not our

problem, you know, you should trust us. And can we talk to the teachers who are some of whom are already doing this and have been doing this for a long time, let's engage with them. And I think this is not happening.

OK, so when you talk about social media in your book, for me, it's a very, very interesting part of it, because here when we try to do something related to social media, normally the teachers don't want to work with social media. In some cases, they tell us social media is a problem because the students lose focus or attention. Other teachers say that they already have enough screen time out of school. At the same time, we know that here in Spain, social media is not only part of their lives, they are using this as the primary source of information. They are using this most of the day. So how can we deal with that? How can we elude social media at schools?

I think you will find also that many of the teachers, despite what they say, they themselves are also active users in social media. There's the problem in a sense that is not so much about this sort of mindset of the teachers. It's actually about what the teachers think school is for. What's the purpose of school? And I think that's the argument to have in a way. It's not an argument about, you know, is social media good or bad or what? You know, social media, like all media, it's that is, as you say, it's everywhere. It's part of their experience and their environment. What is the purpose of school? The purpose of school is to enable us to understand the world that we live in, to cope with that world and hopefully to deal with it and be active participants in the future. You know, we should be preparing young people by definition for the future, not for the past year. And then social looking at social media has to be part of that. I mean, I think one of the problems, though, is that when you talk to teachers about this and it's there in what you said, that there is a confusion that goes on between media as a tool and media as an object of study or analysis.

Yes. Yes, totally.

I mean, clearly, yes, you can use media of all kinds as resources for learning. Yes. I mean, just as people use films and television programs and of course, books, they can also and they do also use social media. Now, I would say there's an argument to make there, which is what you may like it or you may not like it, but that is the reality. And what you should want if

you're a history teacher or a science teacher or a geography teacher, most of what your students know about history or science or geography doesn't come from you. I'm afraid it comes from media of various kinds. Part of your job is to be preparing them to understand those media and use them in all sorts of ways. And again, I mean, I think that, you know, that shouldn't be a matter of undermining the authority or the teachers sense of what they're doing at their mission. You know, it should actually be an extension of what they're doing, but it involves them recognizing that the world has changed. The world is, you know, children outside school are living in a different world. And if we don't build a bridge between the school and the world outside the school, then the school just becomes irrelevant. You know, the school becomes a kind of show of force.

I have the feeling that this distance is even bigger, there is an increasing gap between us and the students and it's difficult to cope with that.

But that is a pedagogical challenge. Yes. I mean, you know, on one level, we all have different experiences. The question is, how do you create space in the classroom where people can share those experiences and not just share them, but actually describe them, account for them, analyse them and teach each other about them? I think this is a pedagogical challenge, and I don't think it's impossible. It's something we do in other subjects as well. We can assume that students have other knowledge and experiences, and that is part of the dialogue that teachers and students will get into. We don't say, we just treat you as a blank slate as though you know nothing. What we need to do is to find a way of respecting, but also questioning and sometimes challenging what it is that students think they know that. But we have to start from the position that what they know is actually legitimate. Nobody will be the expert on Tik Tok or whatever the latest, that's not what the job is. The job is not that I should know more than you. The job is that I create an opportunity where I help you to understand and to explain and to be critical of that experience.

Is it possible to measure the Media Literacy skills? Is it possible? Is it the valuable in some way?

Well, you will find those things. And you can find particularly, I would say, American psychologists who like to do this kind of thing. They will develop a scale of Media Literacy

skills and then they will teach something and they will give students a test and they will say, yes, these students have, you know, six point three on the Media Literacy scale or whatever. Right. I mean, good luck to them, but I think the problem is that you're trying to measure something that is actually very complicated. And in the process, very often, what you do is you trivialize it. You know, there is a tradition in education where we test things that can easily be tested. And this makes us feel better, it makes us feel like we're doing our job. But actually, it's often not really getting to the complex understanding that you want to get to. I mean, you know, let's look, for example, at another subject. Look at history right now. There is a way of testing students historical understanding, which would be all about facts, you know, when did the Second World War happened, or name the kings and queens of England. So ridiculous, really. I think if you ask any historian or probably many history teachers, they will say that, you know, history is not about facts. Historical understanding is about understanding why things happened in the way that they do. It's about disentangling the complicated factors that are at stake. So, yes, the First World War began in 1914, but why did it happen, whose interests were a state, what was going on, what was that? And also, in that process, most historians will tell you that there are many interpretations of that. There are many explanations of why the First World War happened, and often people's explanations depend upon their own biases. When we look at sources, when we're trying to understand history, which is what historians do, they go to original sources and they try to interpret them. That's a really complex process. And apart from anything else, it does mean being critical of the claim to truth, that any historical source, whether it's, you know, a written text or a speech or a film or a TV documentary or whatever. For history teachers or historians, they will say that is what they're looking for. But actually, trying to test that knowledge is really, really complicated. And often what we end up doing is that we test whether students know about the kings and queens because testing the historical understanding is much more complex. And I would say the same is the case with media, you know. Finally, there is a there is a risk with all of this that what we're testing is actually often quite trivial. And I think the other thing that you will also find is when you look for those studies, I think you need to be quite sceptical about what they mean, what those researchers mean when they talk about

Media Literacy in the first place. For many American researchers, not all, there are some good people, Media Literacy is all about preventing the harmful influence of media.

Really?

Yes. You will have these things about, you know, violence and drugs. And the current one: obesity. So, we'll test children's eating behaviour, will test their beliefs about what is healthy food, and then we'll teach them to analyse advertisement, and food promotion. Then we will do pre-test post-test, and see whether their beliefs have changed. Fair enough, but I would say firstly, that is not Media Literacy. You know, the purpose of Media Literacy is not a kind of contraceptive that, you know, that prevents children from being exposed to these harmful influences. Actually, when you want to look at whatever the problem is, let's talk about obesity and eating. It's really complicated. It's not a simple issue, people. It's not just about what people eat. It's about the lives that people lead. It's about what is available for people. And it's not just about false beliefs. So, you know, I know what I imagine is healthy food, but I don't always eat it. Yes, we can try to change people's beliefs, but we don't necessarily change their behaviour. I think one of the questions to ask is when these people say they are measuring Media Literacy skills, what are they measuring? You know what and really why are they measuring those things? And I mean, that's a whole other issue.

Entrevista a José Manuel Pérez Tornero, comunicación por videollamada (16 de enero de 2021).

Director de la Cátedra UNESCO Media and Information Literacy and Quality Journalism de la Cátedra sobre Innovación de los informativos (RTVE-UAB). Periodista y Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona. Actual Presidente de Radio Televisión Española (RTVE).

¿Qué es la Alfabetización Mediática e Informacional? ¿Es lo mismo hablar de AMI y Media Literacy? Finalmente, qué competencias debería tener un ciudadano para que sea considerado alfabetizado en medios?

Bueno, son tres preguntas, una es terminológica, la que está, digamos, en la base de tu cuestión. ¿Es lo mismo Media literacy que Alfabetización mediática? Yo creo que sí. Por lo menos desde mi punto de vista podemos unificar cuestiones como educomunicación, alfabetización digital, alfabetización mediática, multimedia, audiovisual. Todo eso forma un bloque que se compone de capacidades semióticas, en general, de cómo las personas se manejan y se mueven con los lenguajes y también de tecnologías, porque cualquier comunicación mediática requiere un soporte tecnológico. Esas dos dimensiones de capacitación, pues, se pueden expresar en términos de alfabetización, por metáfora con el alfabeto. Llamamos alfabetizado a una persona que domina el alfabeto básico y los números. Pues se podría decir que asumimos que hay unas competencias básicas, una gramática de uso de las tecnologías y del lenguaje, y esto es lo que sería alfabetización mediática. Es un concepto, por la segunda cuestión que preguntas, que es básico en la sociedad contemporánea, que puede ser un objetivo de capacitación para todos los ciudadanos. No hay ciudadanía abierta, democrática y plural, que no incluya también una capacitación o un esfuerzo de alfabetización para mejorar las capacidades de desenvolverse en el sistema mediático actual. La sociedad de hoy requiere estos medios para compartir, para trabajar, para opinar y para decidir, ¿no? Sobre todo, para informarse. Yo creo que esta es una cuestión central.

Creo que hay una creencia muy difundida que los jóvenes adquieren naturalmente competencias digitales, seguimos leyendo textos que hablan de los nativos digitales. Sin embargo, yo tengo la sensación de se confunde un poco lo que son habilidades y competencias. No es lo mismo utilizar las herramientas que comprender lo que es el entorno mediático digital, ¿no?

La expresión nativo digital tuvo éxito hace tiempo y se convirtió en un eslogan, pero es muy confusa. Primero, porque el nacimiento no lo determina todo, cuando decimos nativos digitales parece que hay una época digital global y otra que no lo es. No, no es así: hay personas que nacen en la selva, que nacen en la zona rural, que nacen las ciudades en países más o menos desarrollados. Por tanto, el hecho de nacer no marca, digamos, ni las capacidades ni la competencia. Es cierto que hubo una época en que no había medios digitales y ahora estamos en una época en que, desigualmente repartidos, hay medios digitales. Pero hay muchos tipos de uso, los que tú mencionas, que son usos más de habilidades, digamos superficiales que no incluyen el pensamiento crítico, pues son las más extendidas y no dicen nada sobre una capacitación profunda que yo creo que es más importante, que es cómo vivimos conscientemente la ciudadanía digital. Yo creo que habría que erradicar estos eslóganes fáciles y sencillos cuya propia sencillez a veces nos entorpece una visión precisa de las cosas.

¿Cómo podemos evaluar el nivel que tenemos hoy de Alfabetización Mediática e Informacional en España? Creo que podemos decir que aún tenemos pocas investigaciones centradas en medir esas competencias en España, ¿no? También me resulta muy complicado definir cuáles son las mejores metodologías o criterios para poder evaluar una competencia que es muy compleja, que requiere muchas habilidades de campos distintos...

Creo que los indicadores de competencia mediática tienen que contextualizar desde el punto de vista de la función y desde el punto de vista del universo que describe. Si nosotros necesitamos indicadores personalizados, es decir, medir una persona en concreto, qué capacidades tiene, o qué actitudes, o cómo se comporta, o queremos saber algo de su actitud general en relación con lo digital, pues obviamente tenemos que utilizar sistemas cualitativos

y cuantitativos muy adaptados al contexto y las circunstancias de cada persona. Si lo que queremos es hablar de un ciudadano modelo en España, de la media o de la mediana, de los usos genéricos tenemos que sumar estadísticamente mediciones personalizadas y saberlos sumar. Entonces el problema es doble: no es solamente saber cuáles son los instrumentos para cada persona, sino cómo luego hacemos un algoritmo que balance los resultados hasta dar un indicador factible. Por último, si de lo que se trata es de la funcionalidad de cuestionar cuál es la funcionalidad de un indicador, yo entiendo que para adoptar políticas públicas no basta los indicadores de capacitación. Para adoptar políticas educativas sí y sobre todo cuando se personalizan una comunidad o en un grupo o en un colegio o un instituto. Cuando se trata de adoptar políticas públicas, yo creo que hay una base que es primero de qué infraestructuras se dispone, ¿Que está al alcance de la mano de cada persona? Cuáles son los usos más allá de que estos usos estén atribuidos a una competencia, porque todos los usos no dependen de las competencias, también están restringidos socialmente o están ordenados socialmente. Luego, un poco más allá, en el tercer escalón, es cómo todo eso contribuye a los objetivos ideales que perseguimos: si son el enriquecimiento de una democracia, la capacidad de entendimiento, la cooperación, etc... Creo que muchas veces complicamos en exceso la cuestión de los indicadores porque no tenemos clara cuál es la acción que queremos emprender. Si lo que queremos es incentivar la mejora de las cualidades de un estudiante, pues hay que hacer como cuando evaluamos. Su capacidad para resolver problemas en un examen o para o para dominar una materia, una disciplina, tienen que ser un sistema complejo. Los pedagogos saben bastante bien que el sistema debe ser complejo y esto se puede aplicar también a la alfabetización mediática. Cuando queremos hacer política pública hay que tener en cuenta que las políticas son multidimensionales. Yo creo que a veces nos obsesionamos sobre el hecho de que los únicos indicadores son los de capacitación. Se olvidan muchos factores de contexto y muchos factores infraestructurales. Yo abogo por un concepto multidimensional del indicador, no solo de capacitación, sino también de las condiciones de uso infraestructural.

Pero se hablamos a un nivel más básico, considerando que en España somos casi un 90% de personas que tiene acceso a Internet, que utiliza Internet durante casi seis horas diarias, que utiliza muchas redes sociales, qué indicadores deberíamos considerar?

Bueno, yo creo que lo básico tú lo has dicho: acceso a las tecnologías. El dominio de las tecnologías se puede medir con una habilidad superficial, que es sé usar un teléfono inteligente, sé lo que es participar en un foro, etc... Se pueden establecer comportamientos escalonados con un sistema que nos permita describir cuáles son, digamos, las habilidades más tecnológicas que permiten el acceso a estos medios. A continuación, vendría las competencias relacionadas con el dominio de los lenguajes y de los usos que son híbridas. No hay lenguaje textual si no hay lenguaje infográfico, audiovisual, etcétera, etcétera. Soy consciente de la gramática, sé escribir, sé producir, sé generar contenido. Podríamos hacer una distinción entre lo que es recepción y producción. Finalmente deberíamos establecer cuál es la calidad de nuestra actuación en redes. Es una carrera que podríamos vertebrar en dos dimensiones. La primera: ¿somos conscientes, es decir, tenemos capacidad de asumir lo que estamos haciendo, de autorregularnos, de controlarnos, de evaluarnos a nosotros mismo? ¿Sí o no? Y en qué medida y en cada contexto. Y después, por otro lado, también en términos de calidad: ¿Cómo contribuimos con nuestras capacidades para hacer algo? Seríamos un poco simplistas se dijéramos que cualquier activista que es consciente del uso de las herramientas contribuye a la democracia. Yo creo que muchos de los que invadieron el Capitolio hace poco en Estados Unidos, pues serían activistas en redes muy duchos, muy potentes, muy orientados. El problema es que su orientación chocaba frontalmente con la democracia. En un momento determinado hay que optar por también comprometerse con ciertos valores: no hay una evaluación sin referencias. Uno puede ser sistémico a la hora de construir las referencias y los criterios con los cuales vamos a hablar, ciertas capacidades, ciertos comportamientos que tienen que ser conscientes de que en última instancia esos criterios tienen un compromiso, se vuelven un compromiso. Yo creo que empezaría con la organización de indicadores que nos sirviera para actuar en sociedad.

¿Cuáles son las principales directrices de la Unesco sobre AMI? ¿La estrategia de aplicar la AMI de forma transversal es la más recomendable o deberíamos tener una asignatura específica?

Yo no soy partidario de organizar el currículo en asignaturas. Cualquier currículo, universitario, primario o secundario, tiene que organizarse en diferentes articulaciones. Una cosa son las disciplinas científicas otras son las asignaturas que suelen recortar esas disciplinas científicas, pero que no coinciden con esas disciplinas científicas y mucho menos con la especialización. Luego están las áreas de aprendizaje que no tienen por qué coincidir. Y luego están, digamos, las áreas y los espacios de actividad. A mí formalizarlo en asignaturas me parece volver atrás, en la organización, digamos, del aprendizaje. El aprendizaje es multidimensional, se puede hacer en muchos lugares y en muchos contextos y no me parece fundamental establecer una asignatura. Lo importante es la encadenación multidimensional de las competencias y los aprendizajes y las enseñanzas y la actividad mediática en todo el proceso de aprendizaje, dentro y fuera de la escuela, informal y formal, etcétera. Yo creo que el proyecto de currículo puede organizar esto. En cuanto a las apuestas internacionales en el desarrollo, no puedo condensar ahora en dos minutos, pero creo que hay una progresión desde hace años de la Alfabetización Mediática dentro del campo de la UNESCO que ahora se denomina Media Information Literacy, en inglés. La Unión Europea se mantiene en Media Literacy o en Digital Literacy, pero yo creo que en el fondo tratamos de la misma cuestión. El currículum de la Unesco tiene un cierto tiempo, se debe actualizar³⁰, los cambios desde una década hacia acá han sido importantísimos, ya que incorporarlos. Creo que también hay que pensar en una doble articulación del currículo, la general y la local, por decirlo así, en una triple adaptación de los currículos. Creo que lo que han hecho fue la subvención internacional, abrir el cauce de trabajo y ahora conviene e interesa focalizar la cooperación de mucha más gente y más organizaciones en ese desarrollo. Creo que estamos en el momento decisivo.

³⁰ La Unesco publicó una versión actualizada en abril de 2021. <https://en.unesco.org/news/media-and-information-literate-citizens-think-critically-click-wisely>

Cuando hablamos de capacitar estudiantes en AMI un proceso central es trabajar el pensamiento crítico con los jóvenes. Cómo deberíamos trabajarlo, porque no creo que sea un muy fácil ...

No, yo creo que sí. Perdona. Creo que es muy simple si entendemos que ser crítico, es tener criterio, tener una referencia para seleccionar, para elegir. Si nosotros andamos por un solo camino en la vida, no importa nada y así no nos lo cuestionamos, pues no tenemos criterio ni necesidad de criterio. Cuando optamos, cuando podemos optar, mejor dicho, cuando hay varios caminos, tenemos que ser conscientes de que la elección de un camino u otro se puede hacer con referencias a unos criterios previos, es decir, a una escala de valores que nosotros adoptamos, que pueden ser racionales, emocionales, pueden ser interesados, colectivos, etcétera, pero son criterios. El pensamiento crítico es ser consciente de sus criterios. Llevarlo a la práctica intelectual y en la práctica cotidiana no es muy difícil: es preguntarnos cada momento por qué estamos haciendo lo que estamos haciendo en ese instante o si podemos optar por hacer una alternativa a lo que venimos haciendo. Yo creo que esto es el pensamiento crítico. Otra cosa es que se pueda medir, que se pueda calibrar, que se puede estudiar, que se pueda, digamos, enseñar, ¿no? Creo que se aprende como todo en la vida, a partir de las experiencias, a partir de diálogos. Pero el pensamiento crítico incorporado a la alfabetización mediática es básico. Hay pensamiento crítico en la vida cotidiana, hay pensamiento crítico en las creencias de cada uno: uno también opta por elegir creencias y convicciones o ideologías, y luego también hay pensamiento crítico en la ciencia. La ciencia cada día tiene pensamiento crítico. El problema, para centrarnos en la cuestión de los jóvenes, es que me parece que el pensamiento crítico es un problema intergeneracional. Si en el entorno no hay pensamiento crítico, es muy difícil que se capte pensamiento crítico o que los jóvenes progresen en pensamiento crítico. Muchas veces nos centramos en los jóvenes, pero nos olvidamos de que el mundo que nos viene, sobre todo en los países europeos, nunca va a ser joven. Nosotros pensamos si hay una sustitución de generaciones en estas generaciones, digamos son las mayoritarias y van a conducir de progreso. Lo que cambia es que estas generaciones se van haciendo mayores pero la proporción de capas de población en el próximo futuro europeo es que cada vez la población será menos joven. El tema de la

juventud se convierte en algo mítico, la solución no puede venir solamente una capa de la población. Es muy importante incorporar a los valores culturales a los jóvenes, pero es más importante, transformar esos valores culturales a todos al mismo tiempo.

¿Como profesores estamos trabajando bien el pensamiento crítico? Tengo la sensación de que aún no trabajamos bien la participación activa, utilizamos una metodología muy memorialística y abusamos de clases magistrales...

El sistema educativo está demasiado compartimentado, hay demasiadas rutinas, se tienen que cambiar y los medios de comunicación tienen que cambiar. Por supuesto, creo que cada vez tiene que ser más participativo, más activo, también más cooperativo, aunque se tenga también un riesgo de dispersión y de falta de, de entre comillas, disciplina del sistema. Claramente es una cuestión muy importante todo no puede ser magistral. Ahora, yo no sé si en la actualidad el problema es el magistralismo o es el participativismo, por decirlo así. Creo que podríamos resumir diciendo que hay un problema de dispersión, no hay que mucho conocimiento profundo de las cosas, porque el conocimiento profundo implica un compromiso estable e intenso durante tiempo. Y este compromiso estable durante tiempo, que es el que asegura un conocimiento, digamos, útil y con criterio, con conciencia, a veces no lo hacemos. Lo sustituimos por un masaje intelectual superficial. Esto puede, digamos, serenar nuestra conciencia, pero en el fondo no cambia las cosas.

¿Qué cambios o evoluciones podemos esperar en el futuro próximo de la AMI después de meses intensos de infoxicación, desinformación y teleeducación?

Creo que vamos a dar algunos saltos en la regulación de las plataformas audiovisuales y sobre todo de las redes sociales. Conforme vayamos regulando más estas plataformas y las redes sociales, creo que tomaremos conciencia pública de la necesidad de alfabetización, colectiva e individual. Esto se va a dar con mayor énfasis en Europa y en Estados Unidos por el gobierno de los demócratas, porque, digamos, los candidatos demócratas han defendido una regulación de las redes sociales que no tendrán más remedio que afrontar. En la Unión Europea también se están poniendo tasas, multas y se defiende la regulación. En el tema de la desinformación, sobre todo en relación con la pandemia y con el lugar que ocupa la ciencia en la conciencia pública, y la transparencia de lo que ha sucedido con la pandemia (de dónde

viene el virus, cómo se ha expandido, el problema que ahora tiene la Organización Mundial de la Salud en relación con China...) son temas muy importantes. Creo que vamos a avanzar mucho y que vamos a fortalecernos democráticamente en frente de líderes europeos, internacionales y alguno brasileño que no ha sabido, digamos, responder científica y responsablemente al reto de la pandemia. Vamos a avanzar, la cuestión es que el terremoto es tan importante que el cambio será lento. No creo que este año 2021, que todavía será un año de mucha lucha contra la pandemia, sea justo el que nos ayude a fortalecer la Alfabetización Mediática. Sin embargo, si queremos transformar el modelo económico que viene a continuación, yo creo que la cuestión de la digitalización es clave. Y ahí la regulación, por un lado, las políticas públicas por otro, y todo lo que tiene que ver con la alfabetización mediática tienen que ir de la mano. No va a haber políticas públicas de educación ni de medios audiovisuales, si no hay alfabetización mediática y viceversa. Yo creo que esto es crucial para el sistema educativo, pero también para el progreso económico. Será un año prologar, de políticas que vendrán a madurar en el 2022 o 2023, cuya semilla ya se incubaba desde hace tiempo, pero que brotará en este sitio. Por hacer futurología.

Entrevista a MariCarmen Caldeiro Pedreira, comunicación por videollamada (30 de mayo de 2021).

Doctora en Comunicación y Educación por la Universidad de Huelva (España). Profesora en las Universidades de Santiago de Compostela, Cantabria y Huelva (España) y miembro del Consejo Técnico y del Consejo de Revisores de la Revista Científica de Comunicación y Educación *Comunicar*.

1- ¿Me gustaría empezar preguntándote cómo definirías la Alfabetización Mediática e Informacional (o si prefieres utilizar educomunicación, alfabetización en medios u otros términos) y qué competencias debería tener un ciudadano para que fuera considerado alfabetizado en Medios?

Yo creo que la definición más o menos engloba los términos que has venido tu indicando. Pero más allá de las teorías, autores y literatura que te puedes encontrar para fundamentación teórica, yo creo que un ciudadano alfabetizado es una persona competente a nivel práctico y a nivel teórico, es decir, capaz de recibir información y producir contenidos de manera ética. En el caso de contenidos escritos (además de saber qué son las fake news y demás), ser capaz de detectar lo que está más allá de la noticia: la procedencia, la veracidad que puede tener la información... Sobre todo en este contexto que nos ha tocado vivir, se ha visto claramente los efectos tan perniciosos que puede tener una mala recepción de una información. A nivel de contenido visual, imagen o icónico, creo que es fundamental detectar ya no tanto la calidad de la imagen, que a lo mejor los comunicadores tenéis más a la orden del día, sino como pensar como un ciudadano medio. Por ejemplo, entender que publicar una imagen de un niño pequeño tiene una serie de consecuencias, que creo que la mayor parte de la gente ni siquiera las piensa, es algo que está así socialmente instaurado. Realmente yo creo que la alfabetización mediática va más allá de lo teórico, es una cuestión totalmente axiológica, es decir, de valores, de concienciación ética y es muy difícil alcanzar un ciudadano competente. Sí que hay autores que hablan de prosumidores, otros de prodiseñadores, pero creo que todavía nos falta bastante, independientemente de los niveles de alfabetización que puedan

arrojar los distintos estudios. En la Universidad de Bilbao está el test Ikanus³¹, que identifica el grado de alfabetización que puedes tener, en la teoría y en la práctica. Sin embargo, yo creo que esos son indicadores, porque a la hora de contestar podemos ser muy conscientes de lo que estamos haciendo y, a la hora de ponerlo en práctica, no aplicar en esos contenidos.

2- ¿Cómo podemos evaluar el nivel que tenemos hoy de Alfabetización Mediática e Informacional en España?

Es un contenido transversal, lo que significa que nadie se ocupa, no está regulado, es decir, no hay una legislación que lo ampare. Entonces todo el mundo lo desea, es lo deseable, pero nadie se ocupa de ello. Concretamente, yo me ocupo de la parte teórica de dos asignaturas de TIC en el grado de infantil y en el grado de primaria (futuros maestros de niños de 0 a 6 y de niñas de 6 a 12). ¿Cómo lo trato? Pues intento incluirlo dentro de todas mis asignaturas, pero claro, eso porque lo tengo de formación, es parte importante de mi trayectoria profesional. En mi caso, digamos, voy más allá del currículo oficial, porque por lo menos dentro de mis cursos no hay ninguna actividad, que me conste, que sea específica para eso. Hablo tanto del grado como del posgrado, porque también coordino un posgrado y existe exactamente la misma laguna.

3- ¿No hay ninguna asignatura que haga referencia directa a la formación en Alfabetización mediática?

No, por lo menos en la facultad en la que yo imparto docencia, que es la Facultad de formación de profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela, no me consta. Claro que puedes hacer más buceo de información, por si a mí se me escapa algo, porque llevo aquí solamente tres años. Dentro de las asignaturas de Educación no hay, quizás en Comunicación³², no sé cómo lo como lo tiene, pero creo no equivocarme y casi te diría que tampoco existe. Sí que está la regulación del Ministerio, que esperemos que a dos o tres años vista esto cambie. Pero eso es una desiderata de momento.

³¹ <https://ikanos.eus/modelo-ikanos/auditar/diagnostico/>

³² La búsqueda por palabras como educomunicación, alfabetización mediática o educación en medios, en la página de Facultad de Periodismo de la Universidad de Santiago de Compostela no trae resultados.

4- Cómo se trabaja la AMI hoy dentro de la formación del profesorado y como esto se refleja dentro de la enseñanza secundaria?

A nivel de secundaria, pese a que mi tesis versa sobre sobre ese nivel educativo, no tengo contacto diario, pero sí que es cierto que, como he sido supervisora de las pruebas ABAO tengo algo de contacto porque te enteras de cómo van los exámenes. Sé que hay asignaturas que son optativas que engloban la AMI y después hay una asignatura que es obligatoria dependiendo del itinerario, como bien tú señalabas. Pero, pero el número de matriculados es ínfimo y el peso que tiene y la ponderación es también muy baja. Educomunicación es una asignatura pendiente, una asignatura que en ese nivel de enseñanza puede abordarse desde distintas perspectivas, pero siempre se queda ahí, en esa desiderata. Dentro de la formación de los profesores, como ya hablamos, dependerá de la universidad, sé que, por ejemplo, en la Uned sí que existe en asignaturas como Didáctica de la educomunicación o Comunicación para la educación³³, donde puedes ver contenidos que son conceptos, teorías, modelos teóricos, tanto de información como difusión, enfoques científicos, propuestas metodológicas, estudios analíticos, etcétera, etcétera. Pero son mínimos los ejemplos que puedes encontrar y eso porque la regulación pasa mucho de puntillas sobre lo que es esta cuestión. En secundaria tendría que actualizarme porque mi tesis es de 2014, pero a groso modo, por el contacto que voy teniendo, no veo que haya diferencias abismales. En el caso de la Universidad, pues pese a no estar regulado, sí que hay distintos centros e institutos educativos que se centran más en esa didáctica. Hay que tener en cuenta que los planes de estudio se lanzan en su momento y para que el Ministerio los aprueben, aquí en España, es una tarea ardua. A veces se propone una titulación y después no pasa las acreditaciones, las circunstancias tampoco son muy favorables al cambio.

5- Como se haría un cambio para vincular de forma troncal la AMI? ¿Es necesario definirla como una asignatura propia en secundaria o reforzarla como contenido transversal?

³³ En el portal de la Uned se pueden ver las asignaturas y sus planes de estudio http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,70654779&_dad=portal&_schema=PORTAL&idTitulacion=6301

Creo que como una asignatura troncal sí tiene cabida en muchas titulaciones, en otras, a lo mejor no. Como asignatura optativa por supuesto la tiene y, sobre todo, permite al estudiantado poder elegir. Además, también permitiría después evaluar si esa información tiene o no éxito, con lo cual, si existe una demanda, eso es un indicador claro de la necesidad. Yo creo que cualquiera de las dos opciones, a lo mejor que sea obligatoria no es lo que más se recomienda. Ahora bien, de manera transversal, yo creo que debería de eliminarse porque es un contenido que le pertenece a todo el mundo y nadie lo gestiona. Al final, pues se queda en eso, en cursitos, en charlitas, pasamos por de puntillas por pasar, pero realmente no es evidente. Los resultados tienen que ser mucho menos jugosos que si estamos hablando de una formación que está con unos objetivos, una metodología temporalizada. Yo creo que ahí los resultados, independientemente si es una asignatura optativa o no, son diferentes.

6- En relación a materiales específicos para trabajar la AMI en secundaria, ¿qué tipos de materiales serían los más útiles para el profesorado? ¿Hay suficientes materiales en lengua castellana?

Sí, yo creo que sí hay elaborados distintos materiales. Bueno, yo pertenezco al grupo Comunicar³⁴ y nosotros siempre estamos produciendo materiales. De hecho, yo he sido coautora de unas guías didácticas de 2015 que se han publicado en la revista Aularia³⁵, que son eso, guías manuales muy sencillitos para el docente de secundaria que puede ir trabajando las seis dimensiones que conforman la competencia mediática. Después, a nivel del ministerio, en la página del Intef³⁶ puedes consultar los distintos recursos que hay para trabajar desde este ámbito en los distintos niveles educativos.

7- Para intentar entender mejor la cuestión hice una pequeña encuesta con profesores de Galicia de secundaria y, efectivamente, los resultados enseñan precisamente lo que cuentas: solo 18,4% recibieron formación desde la Xunta o Ministerio y poco más de 10% conoce algún material o guía especializado en AMI...

³⁴ <https://www.grupocomunicar.com/?contenido=revista>

³⁵ <https://www.aularia.org/seccion.php?idseccion=26>

³⁶ Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF): <https://intef.es/?s=%22alfabetizaci%C3%B3n+medi%C3%A1tica%22>

Recursos hay, pero yo creo que falta es la formación del docente para poder utilizar esos recursos. Entonces no es tanto que sea malo lo que tenemos de recursos, sino el nivel de alfabetización y concienciación del docente. Sí es cierto que hay una ola de docentes que diríamos que son integrados y no apocalípticos, pero todavía esto puede darse frutos, pero yo creo que diez años vista o por poner una fecha. Pero vamos, hay pasitos, evidentemente. Pero no es que no haya materiales, a veces también los docentes de secundaria te pueden decir “es que no tengo tiempo porque tengo mucho contenido para dar en pocos meses”. No tenemos tiempo, pero luego tenemos que adaptarnos a situaciones como la que hemos vivido el año pasado. Creo que es una cuestión de actitudinal.

8- Como trabajas la AMI con tus estudiantes universitarios?

Yo enfoco siempre, como has visto en mi tesis, a partir de las seis dimensiones que conforman la competencia mediática, pero yo creo que está ahí. Bueno, Manuel Area³⁷, que es un paisano mío, que está la Universidad de la Laguna habla de Alfabetización Informacional pero realmente es llamar a las dimensiones con otro nombre, pero viene a sintetizar lo mismo: conocimiento de la tecnología, de la información, del contenido que tú recibes para poder producirlo de manera axiológica y con unos valores por detrás y con una estética. Realmente esos son los seis puntos que conforman la competencia mediática, si quieres ver específicamente la informacional puedes consultar el trabajo de Manuel, que hace unas diferencias mínimas, pero son conceptuales, el contenido es básicamente lo mismo: axiológico, instrumental, recepción y producción. Pero claro, la mayor parte del profesorado de cualquier nivel educativo son neófitos en la materia. Puede haber un porcentaje como tú dices, pero todavía es muy pequeño.

9- Cuando hablamos de AMI un proceso central es trabajar el pensamiento crítico con los jóvenes, pero ¿qué podemos entender como pensamiento crítico o actitud crítica (si queremos utilizar la definición de Joan Ferrés) ¿Como profesores, estamos trabajando bien el pensamiento crítico? Tengo la sensación de que aún no trabajamos bien la

³⁷ <https://manarea.webs.ull.es/>

participación activa, utilizamos una metodología muy memorística y abusamos de clases magistrales...

Es que yo creo que, para trabajar el pensamiento crítico, sea desde la alfabetización mediática o desde cualquier ámbito educativo, es necesario un cambio metodológico. Apostar por el rol del docente como guía: que está institucionalizado dentro del ámbito teórico pero en el práctico muy poquito: sigue utilizándose mucho el “copia y pega” o apuntes, porque da igual que utilices tecnología o no. Si tú realmente estás dejando diapositivas para que el alumnado (unas diapositivas todavía están trabajadas) pero unos pdfs para que se los lea, salvo que utilicen metodología de la clase invertidas y, durante la clase te encargues de enterarte si el alumnado ha trabajado, comprendido, tiene dudas, etcétera, etcétera... es difícil poder desarrollar un pensamiento crítico. Si tú estás aleccionando, no puedes favorecer lo contrario. Entonces yo creo que el problema está en la metodología que se utiliza para la enseñanza. Sí es cierto que ahí tenemos una gran cantidad de alumnado, es difícil, pero bueno, volvemos a lo de siempre: es difícil llegar al grado diez de alfabetización, pero no es difícil empezar a introducirlo. Este año puede ser un año piloto, el siguiente un poquito más. Yo lo hago en el posgrado, en la asignatura de Innovación Docente e Investigación Educativa, pero claro, porque tengo 25 alumnos, entonces es más fácil. Pero realmente esos van a ser futuros maestros docentes de secundaria, con lo cual a mí me consuela saber que esas 25 personas, por lo menos, tienen un conocimiento y saben cómo pueden enfocar un aula, porque 25 serán este año, el siguiente son 50 personas típico y así sucesivamente. Esto yo creo que es la manera de exponencialmente ir abriendo el campo,

10- ¿Si consideramos el contexto problemático de la desinformación, las iniciativas de alfabetización mediática cobran fuerza? ¿Podemos considerar la alfabetización mediática una vacuna contra la desinformación?

Pues mira, yo he trabajado con el profesor Juanjo Martí³⁸, de la Universidad Internacional de Valencia, sobre el tema de ciber información y él es psicólogo, entonces desde que ha sido lo de la pandemia, pues está ganándose su pan a través de consultas virtuales sobre el uso

³⁸ <https://psiquiatria.com/directorio/juanjo-marti-noguera-115982/psicologo/-/espana>

abusivo de la tecnología. Entonces yo creo que pasa como está ocurriendo ahora con el coronavirus, no sé si es la vacuna definitiva o es por lo menos un parche que calma esa sensación de descontrol. Entonces yo creo que por lo menos sería un pequeño pasito para hacer consciente a mucha población que es totalmente ajena a lo que a lo que está ocurriendo. Y realmente hay casos que son sangrantes, si hablamos del ciberbullying y demás, que vienen derivados de un mal uso de las herramientas o del mal uso de la información. Pues yo creo que, con una mínima enseñanza, con una mínima formación, eso podría atajarse. Te puedes quedar pasmada si paras a escuchar el montón de cosas que sabe el alumnado y no se dan cuenta. Empiezas a hablar con ellos y son poco conscientes, pero tienen un montón de información, con lo cual, si eso lo extrapolas a un nivel madurativo de la ciudadanía superior, me parece que esta formación sería clave y fundamental.

11- ¿Qué cambios o evoluciones podemos esperar en el futuro próximo de la AMI después de meses intensos de infoxicación, desinformación y teleeducación?

Creo que las familias con niños y niñas de 0 a 3 ya deberían de estar totalmente informadas de la situación. Tengo una hija muy pequeña y es algo que intuitivamente haces: que se calma con las pantallas. Pues eso no es malo, pero sí que tiene que gestionarse de una manera óptima. Entonces, para que en secundaria nos encontremos con un perfil diferente al que tenemos ahora, es necesario desde las edades tempranas ya atajarlo. Y hay momentos en los cuales los niños no están en la escuela, están con sus familias y entonces realmente yo creo que hay que empezar de abajo arriba. Estuve en Ecuador como docente universitaria, Rafael Correa (*presidente de Ecuador hasta 2017*) hizo una gran inversión llevándonos a un montón de docentes, pero claro, siempre le dije y jugaba en contra de lo que me estaba dando el pan para comer: si las edades tempranas y las familias están totalmente ajenas a lo que está ocurriendo realmente, estamos haciendo un flaco favor a lo que es, en este caso, la alfabetización. Los pilares básicos son todos los agentes formativos y entre ellos se encuentran pues eso, las familias. Es una tarea muy difícil, y a la hora de legislar mucho más todavía, pero creo que habría que tenerlos al menos en cuenta.

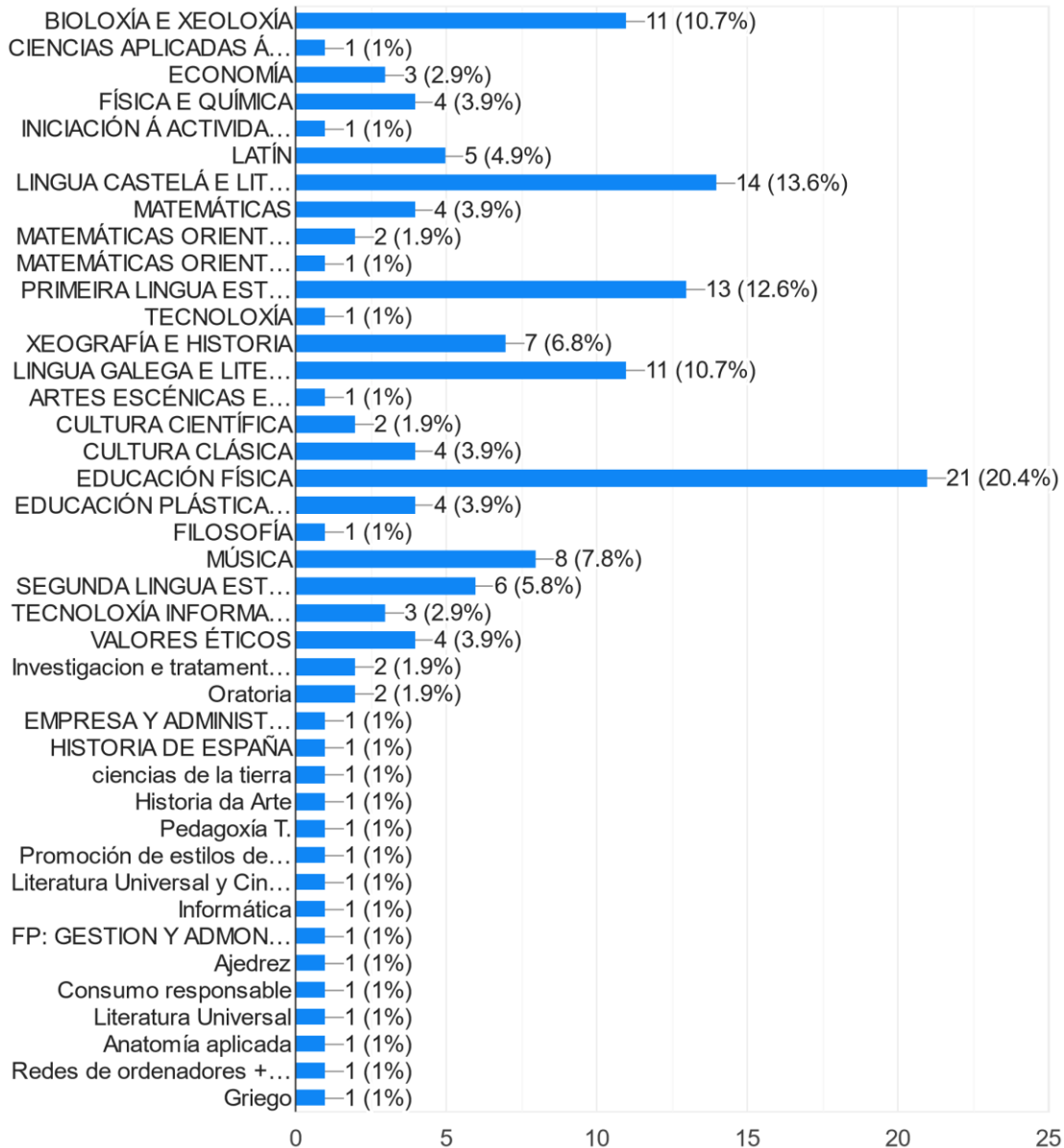
12- ¿Podemos concluir que hay algún progreso dentro del campo de la Alfabetización mediática en los últimos años?

Sí, porque como hablamos, se va ampliando el foco de formadores que y esto empieza a dar sus pequeños frutos. A años vista probablemente los resultados sean mejores o por lo menos más esperanzadores, pero de momento sólo se puede verlo en los niveles educativos superiores y eso ha sido el que ha pasado por un filtro anterior. Entonces yo creo que, si lo estudiamos en otras edades, a lo mejor los resultados serían o no iguales, habría que verlo.

Anexo 2. Encuesta Alfabetización Mediática en Secundaria

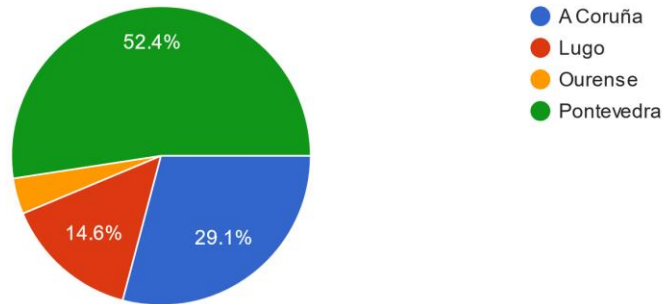
¿Qué asignatura(s) impartes este curso? (Puedes marcar más de una casilla)

103 respuestas



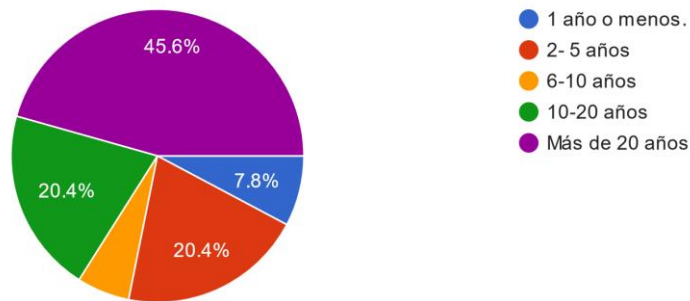
¿En qué provincia trabajas?

103 respuestas



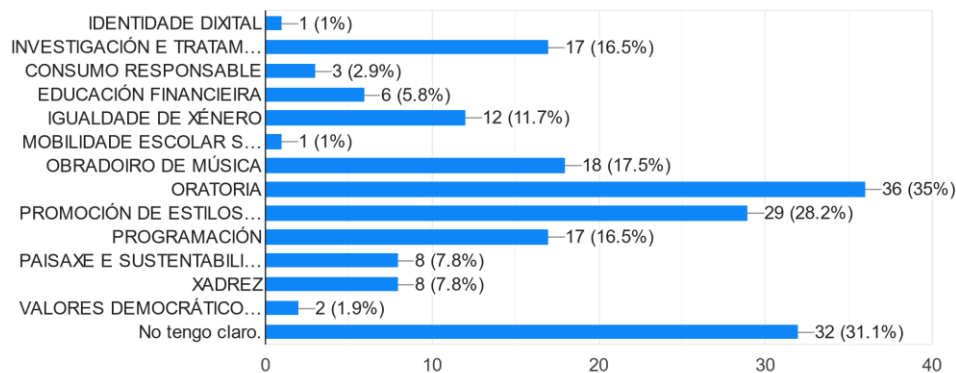
¿Hace cuántos años trabajas como docente en Enseñanza Secundaria?

103 respuestas



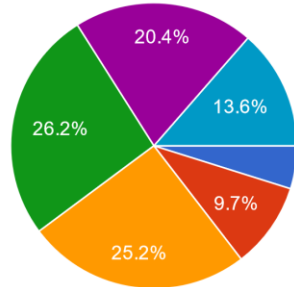
¿Qué asignaturas de libre configuración autonómica ofrece tu IES? (Puedes marcar más de una casilla)

103 respuestas



1- El Currículo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en relación a las asignaturas troncales, trae contenido transversal suficiente para trabajar la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI).

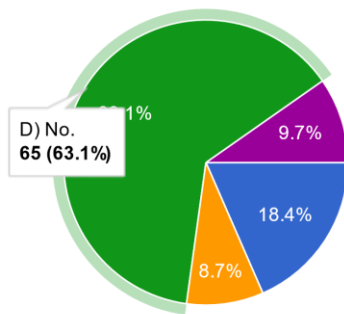
103 responses



- A) Sí, totalmente de acuerdo.
- B) Sí, pero algunos contenidos podrían ser añadidos/mejorados.
- C) Sí, pero depende del profesor enfatizar la AMI en sus clases.
- D) No, el contenido es insuficiente.
- E) No, el contenido es insuficiente y enfocado al aprendizaje técnico y no crítico-reflexivo.
- F) No lo sé.

2- ¿Has recibido algún tipo de formación, curso o taller sobre Alfabetización Mediática e Informacional?

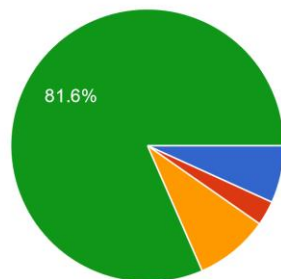
103 responses



- A) Sí, formación ofrecida por la Xunta o Ministerio de Educación.
- B) Sí, formación ofrecida por una empresa especializada contratada por mi institución.
- C) Sí, formación específica /curso/Mooc que he buscado por mi cuenta.
- D) No.
- E) No, pero leo por mi cuenta en Internet.

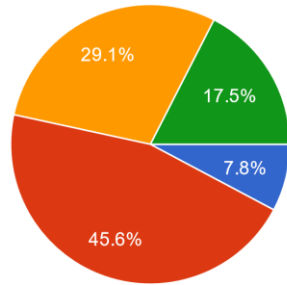
3- Indica la(s) principal(es) área(s) temática(s) de la AMI:

103 responses



- A) Conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social.
- B) Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información.
- C) Producción y uso de los medios y la información.
- D) Todas las mencionadas.

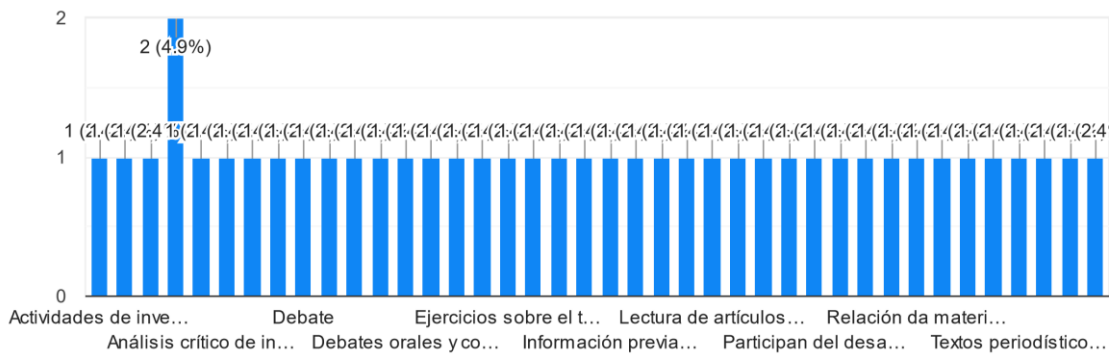
4- Fomentar el pensamiento o el espíritu crítico es uno de los objetivos de la AMI y las palabras crítico/crítica aparecen 177 veces en el currículo de...entar/ desarrollar el espíritu crítico del alumnado?
103 respuestas



- A) Sí, el espíritu crítico se desarrolla naturalmente durante el aprendizaje.
- B) Sí, pero es necesario desarrollarlo con estrategias específicas.
- C) No, el alumnado que tiene espíritu crítico lo desarrolla en experiencias no directamente relacionadas con el co...
- D) No, no tengo claro qué tipo de estrategias podrían ayudar a fomentar el espíritu crítico.

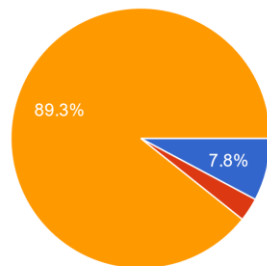
Si has contestado la opción B, escribe qué tipo de estrategias específicas utilizas:

41 respuestas



5 - ¿Conoces alguna guía sobre Alfabetización Mediática e Informacional y la has podido consultar?

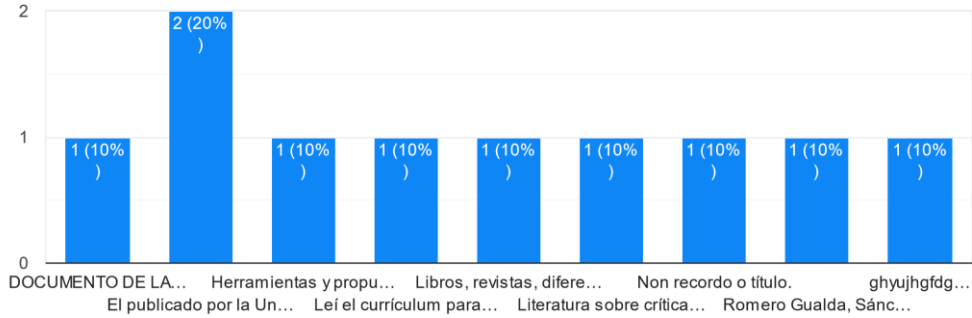
103 respuestas



- A) Sí y la consulté.
- B) Sí, pero no tuve tiempo para consultarla.
- C) No conozco ninguna.

Si has contestado las opciones A o B, escribe qué tipo (s) de material (es) de AMI conoces:

10 respuestas



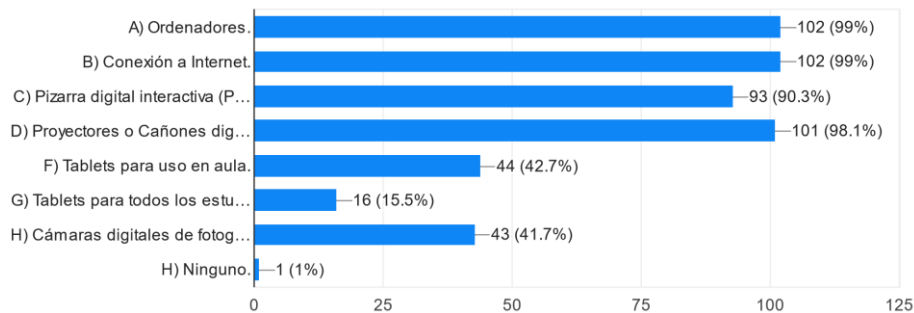
6- Crees que sería importante que existiera una asignatura específica para trabajar la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en el currículo obligatorio de ESO?

103 respuestas



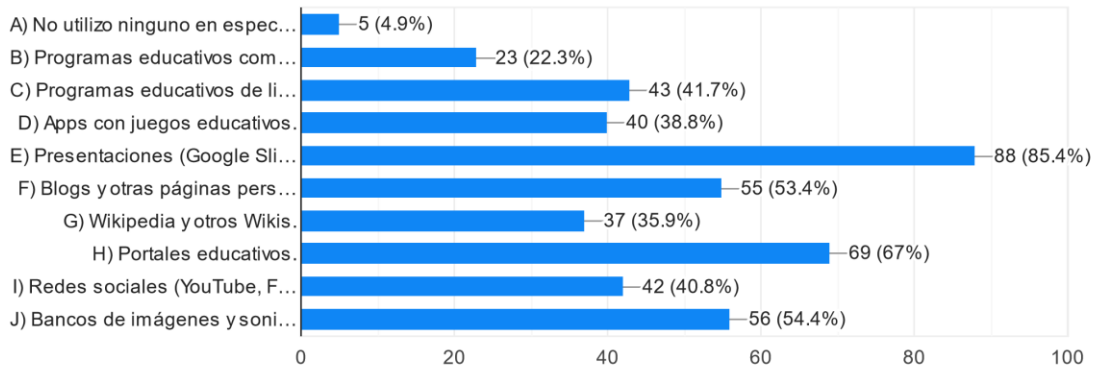
7- ¿Con cuáles de estos recursos tecnológicos cuentas en tu centro? (Puedes marcar más de una casilla)

103 respuestas



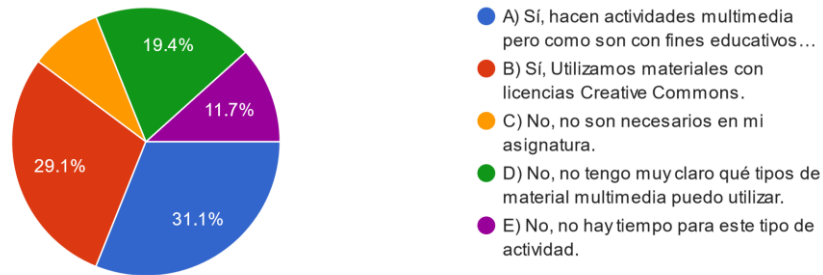
8- Los recursos educativos que utilizas con tu alumnado son: (Puedes marcar más de una casilla)

103 respuestas



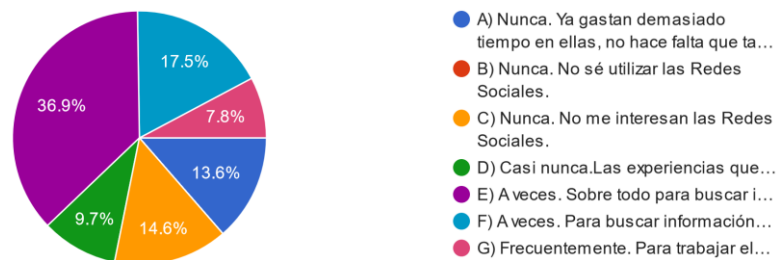
9- Eres capaz de ayudar a que el alumnado cree productos multimedia variados utilizando videos, fotos y músicas libres de derechos.

103 respuestas



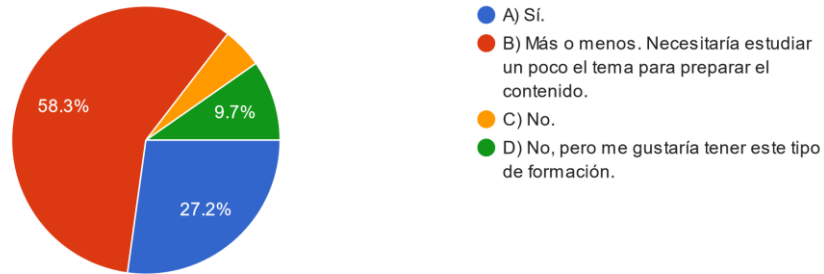
10- Con qué frecuencia utilizas las Redes Sociales en tus clases:

103 respuestas



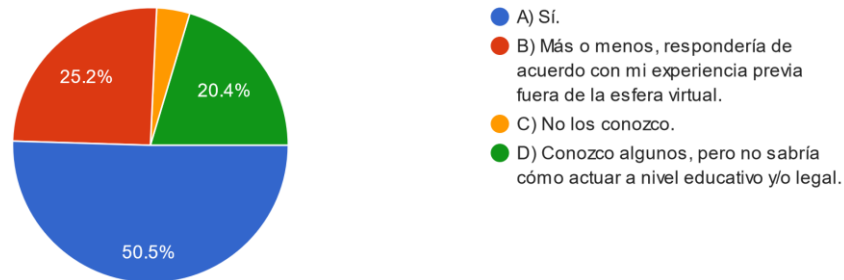
11 - ¿Eres capaz de hablar sobre los valores éticos/deontológicos de los medios y explicar al alumnado cómo buscar información de calidad y seleccionar fuentes adecuadas?

103 respuestas



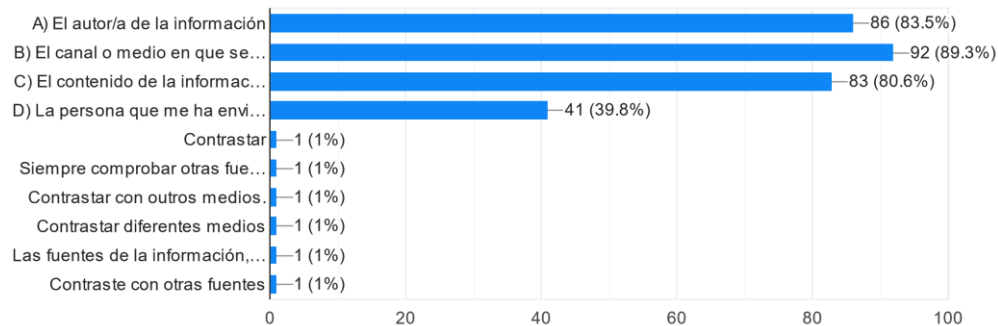
12- ¿Conoces los principales problemas/efectos negativos que pueden surgir durante el uso de las redes sociales (como el ciberacoso, el discurso de ...si alguno de tus alumnos/as sufre alguno de ellos?

103 respuestas



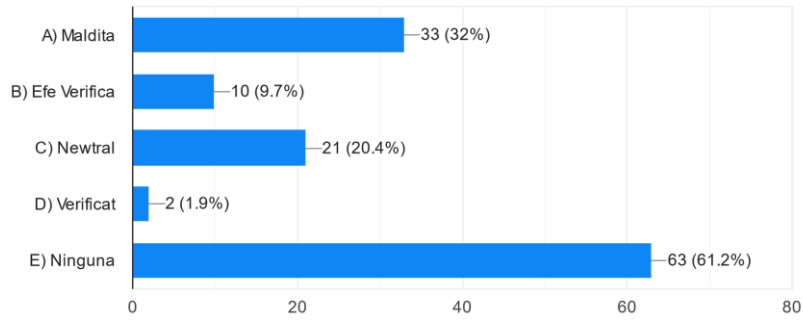
13- Para valorar la fiabilidad de la información que consumes en los medios tienes en cuenta los siguientes aspectos (Puedes marcar más de una casilla).

103 respuestas



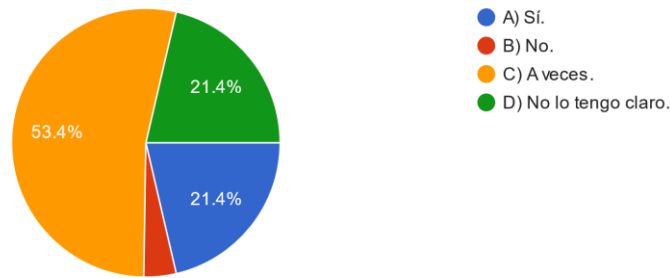
14- El fact-checking es el proceso de verificar la información (ya sea una cadena de WhatsApp, una noticia publicada en un medio o datos sospe...Checking Network). Marca las que has consultado:

103 responses



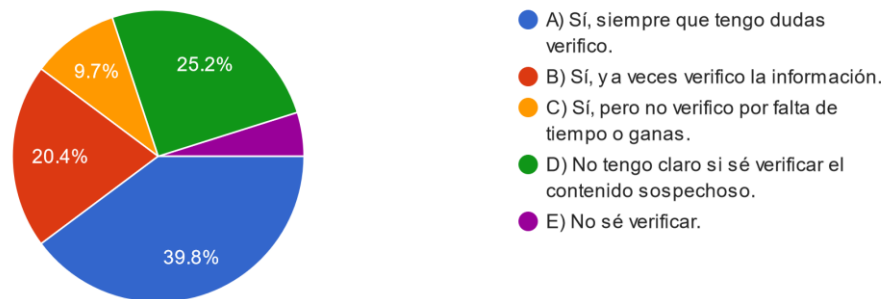
15- Sé detectar la desinformación en sus diferentes formatos (imagen, video, falsa noticia, audio, etc.):

103 responses



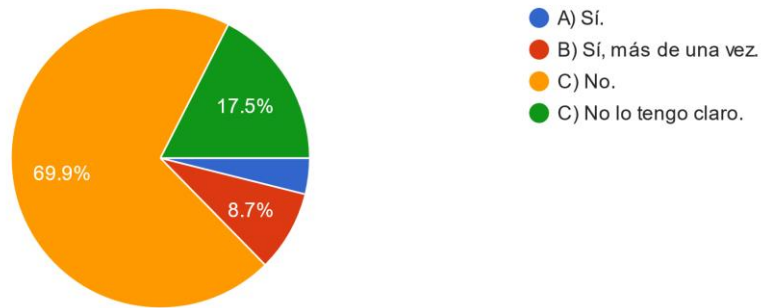
16- Sé verificar contenido informativo que me parecen sospechoso y siempre lo hago.

103 responses



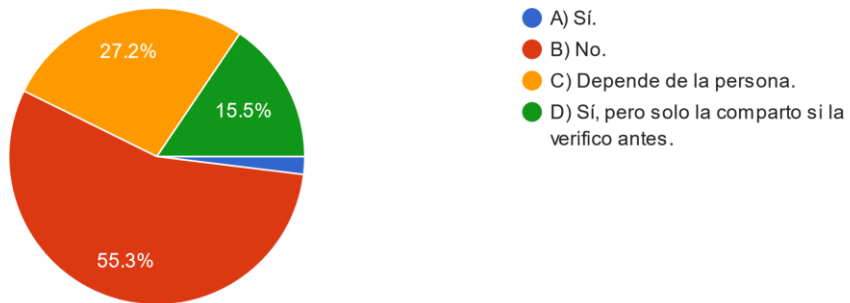
17- ¿Has compartido contenido falso/bulos en WhatsApp?

103 responses



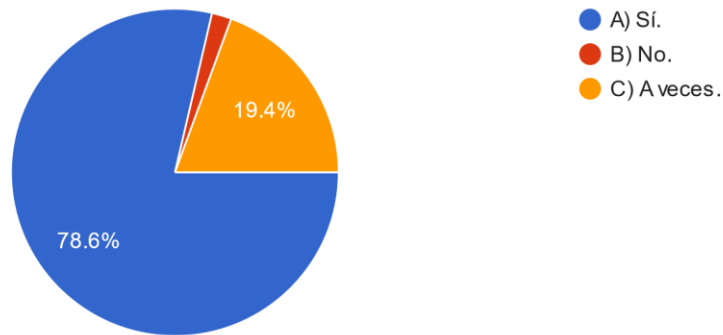
18 - Suelas creer que el mensaje/contenido es verdadero si conoces a la persona que te lo envía?

103 responses



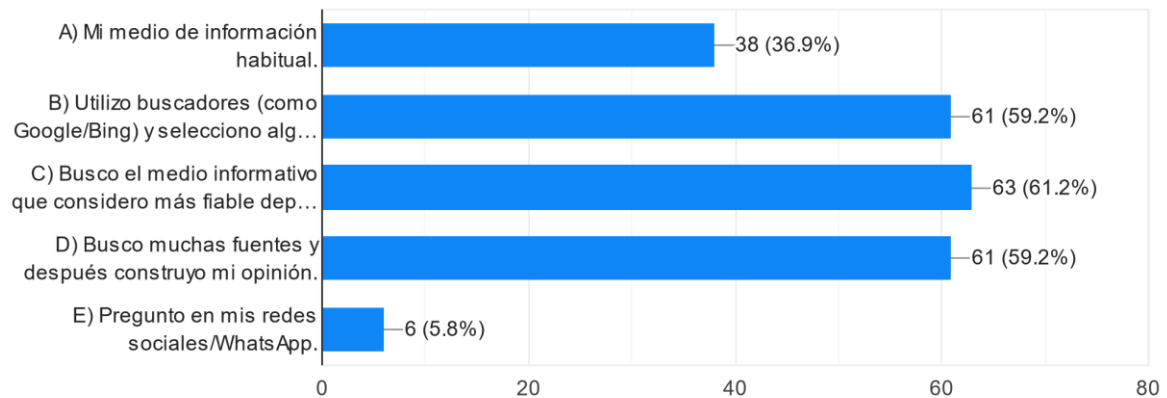
19- ¿Sabes detectar qué son hechos, qué son opiniones y qué es publicidad dentro del contenido informativo que consumes (periódicos, sites y redes sociales, entre otros)?

103 respuestas



20- Si tienes dudas o buscas contenido para informarte, sueles consultar: (Puedes marcar más de una casilla).

103 respuestas



Anexo 3. Listado de newsgames evaluados

GAME	Newsgame (Resumen)	Inmersión	Audio	Guión	Interactividad	Contenido	Diferencial	Recursos gamificación	Edades	Lengua	Enlace
iReporter BBC NEWS	Newsgame que simula el primer día de trabajo de un reportero en prácticas. El jugador tiene que decidir qué publicar en BBC Live, seleccionar fuentes fiables, cuándo publicar, etc..	Muy lograda. Transmitir la sensación de que el jugador está en su ordenador y se comunica con múltiples fuentes, jefes, colegas y amigos utilizando servicios de mensajería, teléfono y videollamadas.	Sí, con músicas y vídeos.	Inmersivo y divertido.	Muy lograda. Las decisiones alteran el rumbo de la historia y afectan el menú de puntos en diferentes aspectos.	Interesante y bien equilibrado entre experiencia de juego y aprendizaje. Presenta problemas en la ejecución: a veces el juego se paraliza y no es posible seguir.	Mensajes ajenos al objetivo didáctico que ayudan a una mejor inmersión, resultando el juego más divertido y real. El juego tiene un objetivo más global: enseña cómo trabaja el periodista para no publicar noticias falsas pero también enfoca otros problemas como publicar notas sin contexto o	Muy desarrollados, la puntuación valora tres items: precisión, velocidad y tiempo. El jugador tiene tiempo limitado para valorar su decisión lo que emula el trabajo en un medio online real, sometido a la presión del tiempo.	Jóvenes, adultos (16+)	Inglés	https://bbc.in/3eyug2G
Bad News	Newsgame que simula cómo publicar tuits basados en las emociones, promover teorías de la conspiración.	Baja. Es un juego que permite elegir qué tipo de mensaje de odio o que bulo compartes, pero hay poca inmersión.	No	Divertido porque jugamos a ser malos. Poco inmersivo en formato "chat".	Media. El jugador puede elegir pero siempre dentro de dos opciones.	Interesante y actualizado con tuits de 2020 y temas populares como los bulos de Trump.	Innoculation Theory. Hoja didáctica para educadores con explicaciones sobre la teoría de inoculación y los principales aspectos de la desinformación en Twitter.	Vocabulario informal. Uso de roles maestro y estudiante, "Yo te enseñaré a ser un magnate de la desinformación"	Jóvenes, adultos (16+)	Inglés	https://www.getbadnews.com/#intro

GAME	Newsgame (Resumen)	Inmersión	Audio	Guión	Interactividad	Contenido	Diferencial	Recursos gamificación	Edades	Lengua	Enlace
Spot the Troll	Juego de cazar trolls en Twitter identificando una serie de estrategias comunes como compartir hoaxes o fomentar la viralización.	Limitada. Sin sonidos/música y utilizando dinámica de pregunta y respuesta.	No tiene.	Guión muy didáctico que trata la complejidad que supone discernir entre trolls, perfiles fakes y perfiles reales en Twitter. Especifica, por ejemplo, tipos de desinformación que se basan en sesgos y "giros" (spins) más que en mentiras prefabricadas.	Poca. Es un juego de pregunta y respuesta.	Cómo identificar perfiles falsos, estrategias utilizadas por trolls, compra de bots y el uso de la desinformación para ganar dinero, entre otros.	La profundidad al tratar el tema de los perfiles falsos.	La sensación de estar dentro de la propia red social (Twitter).	Jóvenes, adultos (16+)	Inglés	https://spotttroll.org/profile/2
Pandemonium	Juego de mesa (cartas) hecho para 5-8 jugadores con el objetivo de identificar los titulares que son información o desinformación.	Es un juego para grupos que por la facilidad de uso podría tener buenos resultados en colegios.	No tiene.	Se basa en identificar 5 características que diferencian información y desinformación: imagen cuestionable, tema o conceptos abstractos, uso de lenguaje emotivo, contenido patrocinado y información contradictoria (o fuentes sospechosas).	Bastante interactivo porque los participantes tienen que pensar juntos, analizar, votar y llegar a un veredicto.	Identificar los bulos y las principales estrategias utilizadas para viralizar contenido.	Facilidad de uso: no es digital, solo hay que imprimirlo.	Juego de rol - los jugadores asumen el papel de buleros o verificadores.	Jóvenes, adultos (14+)	Inglés	https://medium.com/serious-games-377g/p1-pandemonium-viralization-4bacfc7fadfd
Verdad o bulo	Juego de mesa (cartas) hecho para 5-8 jugadores con el objetivo de identificar los titulares que son información o desinformación. Versión en castellano del Juego Pandemonium hecha por Maldita.es .	Es un juego para grupos que por la facilidad de uso podría tener buenos resultados en colegios.	No tiene.	Se basa en identificar 5 características que diferencian información y desinformación: imagen cuestionable, tema o conceptos abstractos, uso de lenguaje emotivo, contenido patrocinado y información contradictoria (o fuentes sospechosas).	Bastante interactivo porque los participantes tienen que pensar juntos, analizar, votar y llegar a un veredicto.	Identificar los bulos y las principales estrategias utilizadas para viralizar contenido.	Bulos basados en la pandemia del Coronavirus. Facilidad de uso: no es digital, solo hay que imprimirlo.	Juego de rol - los jugadores asumen el papel de buleros o verificadores.	Jóvenes, adultos (14+)	Castellano	https://maldita.es/nosotros/2020/04/29/juego-verdad-o-bulo-coronavirus-aprender-covid/

GAME	Newsgame (Resumen)	Inmersión	Audio	Guion	Interactividad	Contenido	Diferencial	Recursos gamificación	Edades	Lengua	Enlace
Verdadero/ Falso	Juego online de análisis de noticias, enfocado específicamente en identificar si se trata de contenido periodístico o si son bulos que se hacen pasar por noticias.	Limitada. Sin sonidos/música y utilizando dinámica de pregunta y respuesta.	No tiene.	Son presentadas diversos tipos de noticias/bulos y el desafío consiste en determinar qué son. El juego explica la necesidad de evaluar titulares, fuentes, uso de emociones y fotos sospechosas.	Posibilidad de elegir el tema de los bulos: tema general, coronavirus o cambio climático.	Identificar bulos que copian el formato de un reportaje digital.	Posibilidad de elegir el tema de los bulos: general, coronavirus y cambio climático. Guía de herramientas para el profesorado: https://verdaderofalso.com/wp-content/uploads/guia-de-herramientas-vf.pdf	Juego de pregunta y respuesta.	Jóvenes, adultos (14+)	Castellano	https://juego.verdaderofalso.com/
Fakey	Newsgame que simula un feed de noticias y el usuario tiene que elegir cuáles comparte o hace "me gusta"	El formato newsfeed ayuda a lograr una pequeña inmersión.	No	El objetivo es promover una experiencia saludable en las redes sociales mediante la promoción de información de fuentes confiables y el rechazo de fuentes de baja credibilidad.	Posibilidad de elegir entre compartir, dar "me gusta", verificar y solicitar "tips" (consejos) para ayudar en la elección.	Identificar posts falsos en facebook y twitter.	Actualiza las noticias con los virales del momento	La estrategia de puntos es más interesante y elaborada. El jugador colecciona puntos si acierta qué artículos debe verificar y también suma puntos de habilidades.	Jóvenes, adultos (14+)	Inglés	https://fakey.osome.iu.edu/
Newsfeed Defenders	El juego enseña a crear un hilo de noticias hecho a partir de contenido verificado, sano y real. El jugador tiene que chequear fuentes, verificar citas y entender si el contenido es publicidad.	Alta. El jugador tiene que estar atento para entender como seleccionar y clasificar cada noticia. El tiempo es limitado.	Sí	El objetivo es construir una comunidad informativa basada en la fiabilidad, transparencia, precisión y imparcialidad.	Bastante interactivo porque permite elegir las noticias que serán evaluadas y su temática.	Muy bien trabajado y complejo incluyendo temas como pensamiento crítico y sesgos.	El jugador analiza varios aspectos del contenido: su integridad, sus fuentes y también el tipo de tráfico de la página.	Juego de rol con avatar. Estrategia de puntos y tiempo limitado dan agilidad al juego.	Jóvenes, adultos (14+)	Inglés	https://www.icivics.org/node/2563177/resource

GAME	Newsgame (Resumen)	Inmersión	Audio	Guion	Interactividad	Contenido	Diferencial	Recursos gamificación	Edades	Lengua	Enlace
Interland: Reality River	No es exactamente un newsgame sino un juego para fomentar la alfabetización digital enfocado a niños.	Juego en primera persona con personaje. Muy inmersivo.	Sí	El juego tiene cuatro fases que explican cómo ser inteligente, seguro, amable y estar alerta en internet. El diseño es muy interesante, recuerda a videojuegos tradicionales, como Mario Kart, donde hay que cruzar un camino para ganar puntos. Con la diferencia de que durante el trayecto aprendes.	Muy lograda. Juegos utilizando avatares	Los internautas tienen que combatir el mal comportamiento de hackers, suplantadores de identidad, hostigadores y usuarios que desean monopolizar las redes y comparten demasiado contenido.	El desarrollo gráfico de un juego "de verdad" (divertido y desafiante) y una guía didáctica muy completa para profesores.	Es un juego didáctico pero conjuga un equilibrio ímpar entre información y diversión.	Niños y niñas de Primaria (8-12 años)	Inglés y Castellano	https://beinternetaweso.me.withgoogle.com/es/es/interland/destino/torre-del-tesoro
Factitious	Newsgame que consiste en evaluar contenido y clasificarlo en noticia o bulo.	Tiene efectos de sonido pero la inmersión es limitada. Juego de pregunta/respuesta.	Sí	Son presentadas diversos tipos de noticias/bulos y el desafío consiste en determinar qué son. El juego explica la necesidad de evaluar titulares, fuentes, uso de emociones y fotos sospechosas.	Reducida a clicar en la respuesta correcta.	Identificar bulos que copian el formato de un reportaje digital.	Versión enfocada a los bulos pandémicos. Ofrece tutoriales y consejos para identificar los bulos.	Distintos grados de dificultad, el usuario "pasa a la fase siguiente". Niveles adecuados para enseñanza media y superior. Nueva versión enfocada a los bulos pandémicos.	Jóvenes, adultos (14+)	Inglés	http://factitious.augamestudio.com/#/ http://factitious-pandemic.augamestudio.com/#/
Go Viral!	La propuesta del juego es emular el ambiente de un hilo de noticias dentro de una red social. El jugador comparte posts, ayuda a fortalecer su filtro burbuja, gana "likes" y participa de grupos conspiranoicos.	El formato newsfeed ayuda a lograr una pequeña inmersión.	No	Innoculation Game. Didáctico e interesante con ejemplos reales sobre como viralizar bulos relacionados a la pandemia del coronavirus.	Posibilidad de elegir entre las mejores estrategias para dominar la viralización de posts en redes sociales.	Muy bien trabajado porque va más allá de la identificación de contenido falso, explica como se utiliza las emociones y como se crean grupos conspiranoicos alimentados por los bulos.	Trabaja bulos relacionados a la Covid-19 y negacionismos.	El jugador tiene que pasar 3 fases: aprender a utilizar la emoción para crear mensajes alarmistas, lograr ser un maestro del "fake" y crear una conspiración.	Jóvenes, adultos (14+)	Inglés	https://www.goviralgame.com/en

GAME	Newsgame (Resumen)	Inmersión	Audio	Guion	Interactividad	Contenido	Diferencial	Recursos gamificación	Edades	Lengua	Enlace
Troll Factory	Newsgame que enseña como actuar como un troll diseminando desinformación, comprando bots, etc	Propiciada por el formato mensajería - pregunta, respuesta, algunas opciones.	No.	Inoculation Game. Didáctico e interesante con ejemplos reales sacados de redes sociales. Habla de público objetivo y de generar emociones clave como miedo a desastres o a perder el trabajo.	Básicamente elegir entre 3 opciones, poco interactivo. Sin embargo las elecciones conllevan a contenido personalizado, en este caso discurso de odio alimentado por bulos como "los inmigrantes nos roban el trabajo" o tienen muchos hijos para vivir de la seguridad social.	Bien trabajado: discursos de odio contra inmigrantes, "fake news", uso de trolls y posts pagados.	Específico sobre discursos de odio contra inmigrantes y contenido retirado de las redes sociales.	Sistema de puntos que depende del grado de los bulos compartidos y la compra de bots. Lenguaje cercano y divertido.	Jóvenes, adultos (14+)	Inglés	https://trollfactory.vle.fi/
Harmony Square	Newsgame que utiliza la estrategia de inoculación: el jugador es contratado como jefe del gabinete de desinformación.	Lograda con el uso de storytelling en formato "chat": el juego emula una conversación con el narrador que explica el trabajo como Jefe del gabinete de desinformación.	No.	Inoculation Game. Didáctico explica cómo formular estrategias para crear y difundir desinformación.	Poca. Es un juego de pregunta y respuesta pero ofrece más de dos opciones.	Muy bien trabajado porque va más allá de la identificación de contenido falso, explica cómo se utiliza las emociones y cómo se crean grupos conspiranoicos alimentados por los bulos.	Incluye estrategias para ampliar la difusión de bulos, como crear un blog para publicar memes y otros contenidos ofensivos.	El jugador tiene que pasar 3 fases: aprender a utilizar la emoción para crear mensajes alarmistas, lograr ser un mastro del "fake" y crear una conspiración.	Jóvenes, adultos (14+)	Inglés	https://harmony-square.game/en

GAME	Newsgame (Resumen)	Inmersión	Audio	Guion	Interactividad	Contenido	Diferencial	Recursos gamificación	Edades	Lengua	Enlace
Fake it to make it	Newsgame que utiliza la estrategia de inoculación: el jugador tiene que montar una página y ganar dinero a través de la visualización de anuncios. Para lograrla utiliza contenido falso, amarillista y clickbaits.	Muy lograda. El jugador tiene que completar su misión, vendiendo contenido falso, para comprar algo que desea.	Música "ambiente".	Un gran ejemplo de "innoculation game". El objetivo del juego es ganar dinero creando falsas páginas de "noticias" utilizando clickbaits, bulos, contenido copiado y manipulado, etc..	Interesante, es posible elegir y personalizar en casi todo el juego.	Contenido muy logrado que explica cómo se puede ganar dinero con bulos y cómo implantarlos utilizando el formato correcto y difundiéndolos por los grupos adecuados.	Transmite la sensación real de hacer un paso a paso de un proyecto bulero: crear una página, copiar contenido, formatearlo utilizando titulares clickbaits y frases emocionales, etc.. Es un juego muy realista que ayuda a entender toda la cadena de producción de la desinformación, desde la creación de contenidos hasta la viralización en redes sociales.	Logrado con utilización de juego de avatares, distintos tableros, personalización y una larga misión: ganar suficiente dinero para comprar el premio elegido.	Jóvenes, adultos (16+)	Inglés	https://www.fakeittomakeitgame.com/

