

# **Alfabetización mediática y el consumo de noticias en institutos de Andalucía: un análisis cualitativo**

Trabajo final de Máster

Alumna: Laura Cuesta Ramírez

Tutor: Luiz Peres Garzezi

Fecha de entrega final: 16 enero 2022

Máster universitario de Periodismo y Comunicación Digital: Datos y Nuevas Narrativas

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

## **RESUMEN**

En los últimos años, el consumo de medios por parte de los jóvenes ha suscitado la preocupación de los expertos, al considerar que estos no contarían con las competencias mediáticas suficientes para enfrentarse críticamente a los contenidos mediáticos. En este contexto, diversos investigadores y organismos internacionales llevan años demandando políticas encaminadas a impulsar la presencia de la alfabetización mediática e informacional en las escuelas y dotar al alumnado de las competencias mediáticas necesarias. No obstante, conviene preguntarse hasta qué punto estas demandas se están materializando en los currículos escolares. El presente trabajo analiza las experiencias de profesores y profesoras de institutos de Andalucía, con el fin de conocer su percepción acerca de la alfabetización mediática e informacional. Los resultados evidencian que el profesorado muestra interés por la educación mediática y trabaja la actualidad informativa en sus clases a través del consumo de noticias. Sin embargo, no cuenta con suficiente formación en la materia y su implicación en el tema surge por su propio interés y elección. Asimismo, para el profesorado, el alumnado cuenta con carencias evidentes que dificultan que estos se informen correctamente. Los resultados obtenidos y el análisis realizado se convierten en un punto de partida para continuar la línea del proyecto y ampliar el estudio.

## **PALABRAS CLAVE**

Alfabetización mediática e informacional, educación en medios, competencia mediática, medios de comunicación, nativos digitales, educación secundaria, jóvenes

## **ABSTRACT**

In recent years, media consumption by young people has raised concerns among experts, who think that they do not have sufficient media skills to critically engage with media content. In this context, researchers and international organizations have been demanding policies for years, in order to promote the presence of media and information literacy in the classroom and to equip students with the necessary media skills. However, it is worth asking to what extent these demands are materializing in school curricula. This paper analyses the experiences of teachers in secondary schools in Andalusia in order to find out their perception of media literacy. The results show that teachers are interested in media education and work on current affairs through news consumption in their classes. However, they do not have sufficient training in the subject and their involvement arises from their own interest and choice. Likewise, for the teaching staff, the pupils have obvious shortcomings which make it difficult for them to inform themselves correctly. The results obtained and the analysis carried out become a starting point for continuing the line of the project and extending the study.

## **KEYWORDS**

Media and information literacy, media education, media competence, media, digital natives, secondary education, young people

*A Josema,  
por todos los días que pasó sentado a mi lado mientras yo escribía.*

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1. Introducción y objetivo del trabajo</b>	<b>5</b>
<b>2. Marco teórico</b>	<b>8</b>
2.1. Internet, los jóvenes y la nueva forma de consumir información	9
2.2. ¿Qué es (y qué no es) la alfabetización mediática e informacional?	11
2.3. ¿Por qué impulsar la MIL en la juventud?	12
2.4. Educación y competencias mediáticas: el papel de los profesores en las aulas	13
2.5. La demanda de organismos internacionales y europeos en el impulso de la MIL	15
2.6. La alfabetización mediática en España: la presencia de la MIL en la Educación Secundaria Obligatoria	16
2.6.1 Leyes y reformas: la dificultad de estabilizar el sistema educativo	16
2.6.2 La MIL en las diferentes leyes educativas aprobadas	17
2.7. La alfabetización mediática en Andalucía	18
2.8. Iniciativas llevadas a cabo para impulsar la MIL en España	19
2.9. Dominio tecnológico, transversalidad y sin asignatura obligatoria: principales limitaciones de las políticas públicas españolas	20
<b>3. Metodología</b>	<b>23</b>
3.1. El método: estudio cualitativo no representativo y entrevista semiestructurada	24
3.2. Las entrevistas: profesorado y guía de preguntas	25
<b>4. Análisis y discusión de resultados</b>	<b>27</b>
<b>5. Conclusiones</b>	<b>41</b>
<b>6. Bibliografía</b>	<b>44</b>
<b>7. Anexo: entrevistas transcritas</b>	<b>50</b>

## **1. Introducción y objetivo del trabajo**

Los cambios que ha experimentado los últimos años el entorno digital y de Internet han afectado, como no podía ser de otra manera, al mundo de la comunicación. En este sentido, el nuevo periodismo digital se ha caracterizado por ofrecer contenido personalizado de manera continua, donde la información se actualiza permanentemente y los cambios ocurren de manera instantánea (Marcet, 2007).

Estos cambios a nivel global, sin embargo, han afectado con más intensidad a la población joven, cuyas relaciones y consumos se establecen mayoritariamente a través de la red (Morató-Beltrán y López-Martín, 2021). Los jóvenes se enfrentan a un entorno comunicativo que, pese a los beneficios que este puede llegar a aportar (Livinstone, 2011), comprende ciertos riesgos como la saturación informativa o la desinformación (Rodríguez-Perez, 2019).

En este contexto, son diversos los autores que han analizado si los jóvenes están o no preparados para enfrentarse críticamente a los contenidos generados por los nuevos medios de comunicación. Muchos (Carrero y Pulido, 2012; Ferrés et al., 2012; Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2013; Aguaded et al., 2015; Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2017; Vidal et al., 2017; García-Ruiz et al., 2020; Morató-Beltrán y López-Martín, 2021) llegaron a la conclusión de que la juventud no cuenta con las competencias mediáticas mínimas exigibles para poder informarse correctamente.

¿A qué se debe esta carencia? ¿Qué es la alfabetización mediática e informacional y por qué es importante en una sociedad como la actual? ¿Qué implicación tienen los organismos públicos en esta problemática? ¿Cuál es el papel de los profesores en todo esto? ¿Qué presencia tiene la educación mediática en los currículos escolares españoles? Son algunas de las preguntas a las que intentará dar respuesta este trabajo a través de la elaboración de un marco teórico, que recopila los grandes aportes de los principales investigadores y expertos en la materia.

El interés por el tema surge a raíz de preguntarme hasta qué punto el periodismo digital actual sobre el que aprendemos en el Máster (visual, en redes, móvil, con datos, a través de nuevas narrativas y/o de investigación) será consumido por las nuevas generaciones en el futuro. Como profesionales de la comunicación, conviene plantearse de qué manera se está incorporando la educación en medios en los institutos, pues el alumnado un día crecerá, y se convertirá en lector potencial de aquello en lo que los y las periodistas trabajamos.

Una vez planteado todo este contexto, el trabajo pasará a realizar su propia aportación. De esta manera, el presente Trabajo Final de Máster pretende realizar un análisis sobre la presencia de la alfabetización mediática y la actualidad informativa en institutos de

Educación Secundaria de Andalucía. Para ello se ha optado por realizar análisis cualitativo no representativo a través de entrevistas a profesorado de institutos de Educación Secundaria de Andalucía.

El objetivo del trabajo no está, por tanto, en cuantificar y generalizar una serie de datos recopilados, sino en conocer las experiencias directas del profesorado entrevistado. La finalidad del análisis será entonces conocer la percepción de profesores y profesoras acerca de la alfabetización mediática y si, de alguna manera, trabajan el periodismo en sus clases.

En este sentido, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

***¿Está el profesorado de Andalucía entrevistado familiarizado con la alfabetización mediática? ¿La trabajan en sus clases? ¿Trabajan la actualidad informativa a través del consumo de noticias? ¿Identifican las limitaciones detectadas por los expertos? En su caso, ¿cómo creen que debería implantarse el desarrollo de este tipo de competencias en los currículos escolares?***

## **2. Marco teórico**

## **2.1. Internet, los jóvenes y la nueva forma de consumir información**

Posiblemente el sector que más ha cambiado en las últimas dos décadas ha sido el de las tecnologías de la información y la comunicación (Gutiérrez y Tyner, 2012). La implantación y consolidación del nuevo entorno digital, sin embargo, ha afectado con más intensidad a la población joven, cuyas relaciones y consumos se establecen mayoritariamente a través de la red (Morató-Beltrán y López-Martín, 2021). Nos referimos a una generación que, como nativos digitales, ha estado vinculada a la tecnología móvil y digital desde las etapas más tempranas de su infancia (Yuste, 2015).

Los datos más actuales revelan que la relación entre juventud y dispositivos con conexión a Internet es más intensa que nunca. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020), el 69,5% de niños y niñas españoles de entre 10 y 15 años disponen de móvil y más del 90% de los hogares de España tiene acceso a internet. Además, el último informe del Instituto de la Juventud expone que el consumo diario de internet entre los más jóvenes es muy notable: más de la mitad pasa como mínimo tres horas al día conectado (Injuve, 2020).

Uno de los principales cambios que ha protagonizado la juventud ha ocurrido en el campo de la información: la forma en la que los jóvenes se informan del mundo que los rodea ha cambiado por completo. Yuste (2015) realiza un extenso análisis sobre este cambio de paradigma, el cual habría ocasionado “el desplazamiento del consumo informativo del público joven hacia el ámbito online” (p. 187). Los jóvenes han dejado de leer la prensa para informarse y han otorgado a las redes sociales esta funcionalidad. En el caso de la política, por ejemplo, los datos revelan que casi la mitad de los jóvenes utiliza las redes sociales para informarse sobre la actualidad (Injuve, 2020).

La forma de consumir información entre los jóvenes se ha caracterizado, según Yuste (2015), por cuatro factores principales: lo social, lo móvil, la rapidez y la superficialidad. Internet, a la par que ofrece una gran cantidad de contenidos a los usuarios más jóvenes, ha creado un nuevo escenario de consumo informativo: a través de redes sociales, desde dispositivos móviles, de manera rápida y de forma simultánea a otras actividades (Yuste, 2015). Así, los jóvenes han desarrollado “una manera distinta de pensar y de entender la realidad, una nueva manera de hacer y de ser, que va vinculada a conceptos como la multitarea, el multimedia y el hipermedia, la no linealidad, la conectividad” (Prats, 2013, p. 92).

Esta nueva forma de comunicarse a través de Internet y de los nuevos medios de comunicación digitales supone una serie de oportunidades de las que los y las jóvenes podrán beneficiarse a lo largo de su desarrollo. En este sentido, algunos contemplan que Internet y los medios de comunicación “se han convertido en importantes vías para el aprendizaje y la adquisición de estrategias informales y competencias útiles para el ámbito escolar” (Morató-Beltrán y López-Martín 2021, p. 3). Para Livingstone y Helsper (2010) “these opportunities are widely judged to include learning, communication, participation, creativity, expression and entertainment” [Se considera que estas oportunidades incluyen el aprendizaje, la comunicación, la participación, la creatividad, la expresión y el entretenimiento] (p. 2).

Livingstone (2011) también estudia los beneficios más directos a nivel social que puede otorgar a la juventud esta nueva forma de comunicarse. En este sentido, la autora llega a la conclusión de que “the media offer a key resource for constructing their identity and for mediating social relationships” [los medios de comunicación ofrecen un recurso clave para construir su identidad y para mediar en las relaciones sociales] (p. 2). Asimismo, añade que “children and young people are experiencing the internet as a valued new place for social exploration and self-expression” [los niños y los jóvenes experimentan Internet como un nuevo y valioso lugar para la exploración social y la autoexpresión] (p. 6). En este sentido, recalca la importancia de entender que “the internet can enable young people to have their say” [Internet puede permitir a los jóvenes expresar su opinión] (p. 14). Con todo ello, podríamos decir que los medios y las tecnologías se configuran como “modernos instrumentos de socialización” (Clemente y de León Romero, 2018, p. 44), especialmente en las edades más tempranas.

Pese a las oportunidades que brinda, también existen numerosos riesgos y amenazas a los que los más jóvenes se exponen mientras navegan por Internet, como es el caso de la desinformación (Morató-Beltrán y López-Martín, 2021). La difusión de información errónea de manera intencionada, así como su rápida distribución, ponen en peligro a una juventud que posiblemente no esté capacitada para discernir lo real de lo falso (Aguaded et al., 2021).

Además, Prats (2013) también contempla el riesgo de la infoxicación, entendida como “la incapacidad de analizar y de comprender el diluvio de informaciones propiciado por las nuevas herramientas y las nuevas prácticas comunicativas” (p. 94). Según recoge el autor, los jóvenes se enfrentan hoy al riesgo “de ahogarse en este océano de informaciones, porque el exceso le impide acceder a lo que es esencial” (Prats, 2013, p. 94).

Por su parte, Morató-Beltrán y López-Martín (2021) concluyen que los jóvenes, como nativos digitales, se han convertido en “expertos rutinarios del manejo de la tecnología y

los dispositivos informáticos” (p. 5). Sin embargo, advierten de una posible falta de destrezas en lo referente al pensamiento crítico y de análisis dentro del campo de la comunicación.

En este contexto, surge la necesidad de dotar a los jóvenes de ciertas habilidades para que puedan enfrentarse a “las nuevas formas culturales, de comunicación y de difusión y acceso a la información que generan las tecnologías digitales” (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2017, p. 408). Es entonces donde entra en juego la alfabetización mediática.

## **2.2. ¿Qué es (y qué no es) la alfabetización mediática e informacional?**

La UNESCO define la alfabetización mediática e informacional (de aquí en adelante “MIL”, por sus siglas en inglés *Media and Information Literacy*) de la siguiente forma:

[La MIL se define como] las competencias esenciales que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación de manera eficaz y desarrollar el pensamiento crítico y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida para la socialización y la puesta en práctica de la ciudadanía activa (UNESCO, 2008; citado en Wilson, 2012, p. 16).

Según Gutiérrez y Tyner (2012), la MIL estaría enfocada a desarrollar cinco competencias básicas: “comprensión, pensamiento crítico, creatividad, conciencia intercultural y ciudadanía” (p.36). Por su parte, Livingstone (2004) define la MIL como “la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en una variedad de contextos” (p. 2), y defiende que este modelo (basado en el acceso, el análisis, la evaluación y la creación) puede “aplicarse igualmente bien a los medios impresos, la radiodifusión e Internet” (p.2)

Son diversos los autores que insisten en diferenciar la alfabetización mediática e informacional del dominio digital y tecnológico de los nuevos dispositivos móviles. De manera generalizada, en las aulas se han priorizado los contenidos dirigidos a aprender a dominar ciertas tecnologías de la información (Gutiérrez y Tyner, 2012), dejando a un lado a un lado la parte más reflexiva y de análisis necesaria para enfrentarse a unos medios como los actuales (Gutiérrez-Martín et al., 2022). Según Prats (2020), la enseñanza estaría cayendo en el fetichismo de la tecnología, al “considerar que la tecnología garantiza por sí sola la eficacia comunicativa, que basta integrar la tecnología para empoderar a los ciudadanos y ciudadanas” (p. 11).

La alfabetización mediática e informacional, sin embargo, se plantea como algo que va más allá de ese dominio tecnológico. La MIL desarrolla competencias relacionadas con la ética de los medios (Wilson, 2012), la comprensión crítica de los contenidos

(Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2017) o la concienciación sobre el derecho al acceso a la información (Wilson, 2012). El objetivo final de la alfabetización mediática sería, por tanto, “empoderar a la ciudadanía” (Aguaded et al., 2015, p. 276-277), ofreciéndole “la capacidad de examinar la gran cantidad de información que reciben y evaluar los mensajes de los medios de comunicación con espíritu crítico” (Vidal et al., 2017, p. 45).

### **2.3. ¿Por qué impulsar la MIL en la juventud?**

La importancia de impulsar el desarrollo de estas destrezas mediáticas en los más jóvenes reside en “la necesidad de preparar[los] ante el entorno cambiante y el papel de los medios en la sociedad”, ya que estos se configuran como “agentes relevantes en sus vidas y en la sociedad global” (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2017, p. 409).

En este contexto, es imprescindible considerar los cambios que están afectando a esta nueva forma de comunicación y a este nuevo periodismo digital, que nace y se desarrolla en la Red. Para Marcet (2007), el periodismo digital se caracteriza por ofrecer contenido personalizado de manera continua, donde la información se actualiza permanentemente y los cambios ocurren de manera instantánea. Además, este periodismo “rompe con la relación espacio temporal tan importante en los medios tradicionales” (Marcet, 2007, p. 327), ofreciendo información potencialmente ilimitada. A estas características, Salaverría (2019) añade tres aspectos: “hipertextualidad, multimedialidad e interactividad” (p.8).

Rodríguez-Pérez (2019) vino a llamar “una época de abundancia” (p. 66) a este momento en el que los ciudadanos, y especialmente los jóvenes, se exponen a una cantidad de información desmesurada. En este contexto, las noticias falsas y la desinformación están generando cada vez más ruido. Siguiendo a Pérez-Tornero et al. (2018), “parece incontestable que la existencia de redes globales y la difusión a velocidad de la luz de la información, ha puesto en evidencia que el sistema de difusión de las noticias falseadas es semejante al de una epidemia viral” (p. 223).

En la era del periodismo digital, “muchos contenidos disfrazados como noticias están minando internet de fake news (bulos o paparruchas), propaganda, contenidos engañosos, mentiras e información manipulada” (Rodríguez-Pérez, 2019, p. 66). Para Pérez-Tornero et al. (2018), las noticias falsas serían el resultado de un ecosistema comunicativo que contiene grandes deficiencias y riesgos para los usuarios. Estas son especialmente peligrosas para los jóvenes, pues ellos “emergen como sus principales consumidores (Pérez, 2019, p. 66). Según Pérez (2019), “dicho peligro en asociación con las carencias técnicas y formativas de la población (...) elevan la gravedad del asunto” (p. 68).

La alfabetización mediática se vuelve entonces imprescindible para dotar a los jóvenes de habilidades que les permitan “acceder, comprender, analizar, evaluar y producir contenido y para distinguir entre noticias reales y falsas” (Fernández-García, 2017, p. 77). Además, estas habilidades les permitirán convertirse en personas autónomas, críticas y emisores activos (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2017).

La adquisición de las competencias mediáticas hasta ahora nombradas realizarán, según Wilson (2012), aportes significativos “en las áreas de ciudadanía activa y el debate democráticas, la participación social y el empoderamiento” (p. 23). En este contexto, las palabras de Fernández-García (2017) cobran especial relevancia:

A raíz de las noticias falsas hay un renovado interés en desarrollar la alfabetización mediática. Si las nuevas generaciones obtienen su información de redes sociales y otros recursos en línea, deben aprender a decodificar lo que leen (...) ¿Por qué no ofrecer a los niños y jóvenes las herramientas necesarias para evaluar la credibilidad de la información? Y hacerlo con una perspectiva cívica (p. 75).

## **2.4. Educación y competencias mediáticas: el papel de los profesores en las aulas**

Siendo conscientes de la importancia y relevancia de Internet y las redes sociales en la educación informal de los más jóvenes, resultaría inconcebible que la escuela permaneciera ajena a la influencia de estos medios en el desarrollo vital de sus estudiantes (Gutiérrez y Tyner, 2012). Los jóvenes necesitarán adquirir ciertas habilidades para desenvolverse de manera autónoma en este nuevo entorno comunicativo, y la escuela, entendida como la preparación más básica para la vida, no puede pasar por alto estas necesidades (Gutiérrez y Tyner, 2012).

Estas destrezas, que se agrupan bajo el paraguas de lo que llamamos “competencias mediáticas” y que permitirán alcanzar cierto grado de alfabetización mediática, no serán adquiridas de manera espontánea simplemente por consumir medios de comunicación digitales. Su desarrollo será entonces “consecuencia de acciones educativas planificadas que se deben de implementar en el currículum escolar” (Aguaded et al., 2015, p. 292). Como se ha venido explicando en el epígrafe anterior, “no se trata ya de educar como receptores de prensa radio y televisión, sino de capacitar para un uso crítico de las TIC” (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 34).

Así, autores como Pérez-Tornero et al. (2018) defienden que la MIL “se debe trabajar especialmente desde los sistemas educativos”, consiguiendo una “colaboración estrecha

entre periodistas, investigadores, educadores y ciudadanos” (p. 230). Por su parte, López y Aguaded (2015) exponen que

conociendo las deficiencias y los riesgos que conlleva el analfabetismo mediático, es misión de la comunidad educadora demandar (...) la inclusión de materias docentes que trabajen en el aula la EM [educación mediática], no relegándolas a la transversalidad como está ocurriendo en los últimos años en primaria y secundaria (p. 194).

En este contexto, diversos autores se muestran especialmente críticos con la realidad del actual sistema educativo. Cutiérrez y Tyner (2012) contemplan que la educación formal no se ha adaptado a los cambios que en los últimos años ha ido experimentando la sociedad, por lo que se estaría “capacitando a los estudiantes para desarrollarse como personas y ciudadanos en una sociedad que ya no existe” (p. 32). La digitalización de la información y la importancia de las redes sociales, siendo una de las principales novedades de la sociedad actual, no se abordan lo suficiente en las escuelas (Gutiérrez y Tyner, 2012). El proceso de enseñanza en las escuelas, por tanto, se estaría desarrollando sin tener en cuenta la transformación y diversificación tan poderosa que están experimentando los medios de comunicación (Aguaded et al., 2015).

Además, algunos critican que “la presencia de los medios en el currículo escolar aparece difuminada y se ve condicionada por el área de conocimiento en cuestión y el interés de cada comunidad autónoma” (Ramírez-García y González-Fernández, en Morató-Beltrán y López-Martín, 2021, p. 5), lo que dificulta el desarrollo de las habilidades mediáticas e informacionales del alumnado.

Para Prats (2020), el principal problema al que se enfrenta el profesorado en materia de alfabetización mediática es la falta de formación: la educación mediática no suele formar parte del plan de estudios de los grados de Educación de las universidades españolas y, por tanto, los futuros docentes no pueden impartir dicho contenido en los centros de enseñanza como colegios o institutos. En este caso, la formación del profesorado es fundamental, ya que “del aprendizaje del docente dependerá en gran medida el éxito de las iniciativas de alfabetización mediática” (Morató-Beltrán y López-Martín, 2021, p. 6). En relación a esto, López y Aguaded (2015) exponen:

No cabe duda de que la formación dirigida al profesorado debe convertirse en uno de los retos a alcanzar para asegurar que la ciudadanía, especialmente, los pequeños, adolescentes y jóvenes que todavía están en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reciban una correcta alfabetización en medios desde las escuelas (p. 194).

Por otro parte, diversos análisis (Gutiérrez-Martín et al., 2022; Moltrato-Beltrán y López Martín, 2021) demuestran que, pese a esta formación insuficiente, los docentes sí que

consideran importante la necesidad de que el alumnado cuente con las habilidades mediáticas suficientes para enfrentarse al mundo que los rodea.

En cuanto a la manera en que el profesorado debería implementar la alfabetización mediática en las aulas, esta puede incorporarse a los planes de estudios de diferentes formas. Sin embargo, son diversos los autores que inciden en la importancia de utilizar el periodismo como método para enseñar este tipo de competencias y destrezas:

Es fundamental el uso de herramientas periodísticas para lograr la AM [alfabetización mediática](...). Se trata de integrar el periodismo como recurso para desarrollar el compromiso cívico de los estudiantes, favoreciendo la inclusión en las escuelas de un currículum en medios de comunicación e información (...). Con ello, se podrá alcanzar un periodismo de calidad sustentado sobre la relación de confianza que se establece entre los profesionales del periodismo y una ciudadanía empoderada, activa, crítica, capaz de participar en la esfera pública a través de usos comunicativos creativos y exigentes (Labio-Bernal et al., 2020, p. 66)

## **2.5. La demanda de organismos internacionales y europeos en el impulso de la MIL**

Diversos organismos internacionales y europeos (Comisión Europea, 2007; OCDE, 2010; UNESCO, 2011) han venido desde hace años reclamando la necesidad de integrar la alfabetización mediática e informacional en los modelos educativos para conseguir una sociedad más activa, crítica y participativa. Estos organismos “se han hecho eco de los cambios socio-tecnológicos que se han venido produciendo, y con ello, de la importancia de incorporar en la educación formal nuevos alfabetismos relacionados con los medios digitales” (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2017, p. 408).

Por parte de la Unión Europea, la preocupación empezó a hacerse más visible a partir de 2007, cuando la Eurocámara aprobó la recomendación que insistía a los Estados miembros en la importancia de trabajar la alfabetización en medios de comunicación (Aguaded, 2010). En concreto, el Parlamento proponía “potenciar sus actuaciones en orden a la promoción, de forma más sistemática y generalizada, de la alfabetización mediática en todos los países europeos de la Unión, con la colaboración de las instituciones europeas, y de las autoridades locales y regionales” (Aguaded, 2010, p. 7). Dos años más tarde, en 2009, el Parlamento Europeo aprobó la introducción de la asignatura “Educación mediática” en los planes de estudios, recomendando que la materia formara parte de todos los niveles de educación escolar obligatoria (Gutiérrez y Tyner, 2012).

En el caso de la UNESCO, la organización “establece la educación mediática como una prioridad para el desarrollo de la cultura educativa en el siglo XXI” (Vidal et al., 2017, p. 59). En 2011, publicó un currículum para profesores con un plan de estudios integrado. El currículum está principalmente diseñado para “apoyar a profesores en el desarrollo de cuestiones críticas y aproximaciones relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de los programas de alfabetización mediática e informacional de estudiantes de secundaria” (Wilson, 2012, p. 17). Una de las aportaciones primordiales de este currículum es que defiende que la enseñanza de la alfabetización mediática no debe ser vista como una forma de proteger al alumnado de los riesgos de la tecnología, sino como “una oportunidad para preparar a los estudiantes para su participación como ciudadanos y consumidores, y para la participación efectiva de ellos en las acciones democráticas” (Wilson, 2012, p. 20).

Asimismo, la OCDE (2010) contempla que, en el campo de las nuevas competencias digitales del siglo XX, “los gobiernos deberían hacer un esfuerzo para identificar y conceptualizar correctamente el conjunto de habilidades y competencias requeridas según los estándares educativos que cada estudiante debe ser capaz de alcanzar al final de la educación obligatoria” (p. 3). Para ello, la organización lleva años analizando las capacidades de los alumnos para manejarse en la era digital (Aguaded, 2009).

Para algunos autores, parece evidente que los organismos internacionales “cada vez apoyan con más énfasis la necesidad urgente de un desarrollo mundial, coherente y sostenible en educación mediática” (Aguaded et al. 2011, p. 17). En este contexto, conviene preguntarse de qué manera España ha ido incorporando estas demandas internacionales en sus políticas públicas y currículos escolares.

## **2.6. La alfabetización mediática en España: la presencia de la MIL en la Educación Secundaria Obligatoria**

### **2.6.1 Leyes y reformas: la dificultad de estabilizar el sistema educativo**

Bajo la presión de las demandas de los organismos internacionales y las instituciones europeas, España ha llevado a cabo ciertas iniciativas en materia de educación mediática. Antes de entrar en la recopilación de las mismas, es necesario puntualizar que el país se ha enfrentado a ocho leyes educativas desde la llegada de la democracia (Diario de Navarra, 2020). Así, la ciudadanía española se estaría acostumbrado a que “cada legislatura coincidente con un cambio de partido de gobierno vaya acompañada de la derogación de

la ley educativa vigente y de la aprobación de una nueva”, lo cual dificulta gravemente la estabilización del sistema educativo del país (González-Motos y Bonal, 2020).

Algunos comparten que, pese a la cantidad de reformas educativas propuestas en el país, estas “no atienden de manera adecuada las necesidades reales de alumnos y profesores, que tienen que aprender y enseñar en instituciones obsoletas” (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2013, p. 780).

En lo que respecta a la alfabetización mediática, las dificultades para el desarrollo de estas competencias en las aulas habrían estado presente en España independientemente del partido político que ocupe el poder y de la ley educativa vigente (Marta-Lazo y Grandío Pérez, 2012). En este contexto, la perspectiva de algunos autores es que las diferentes leyes educativas de los últimos años “no promueven las herramientas suficientes para que el alumnado de educación secundaria reciba una educación mediática afín con la sociedad de la información en la que vive” (Vidal et al., 2017, p. 50).

### **2.6.2 La MIL en las diferentes leyes educativas aprobadas**

En materia de educación mediática, una de las primeras iniciativas impulsadas por el gobierno de España en la ley educativa surge en 2006. En ese año, la reforma educativa (LOE, 2006) incluye por primera vez como competencia básica el Tratamiento de la información y competencia digital (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2017). El desarrollo de esta competencia, sin embargo, no se materializa en ninguna asignatura concreta porque “los contenidos de educación en medios de comunicación serán contenidos transversales en el currículo” (Vidal et al., 2017, p. 53). Sí que es pertinente señalar que se incorporan dos materias al plan de estudios de la ESO, que son “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” y “Educación Ético-cívica”, cuya finalidad pretendía ser “desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación” (LOE, 2006). Algo que podríamos relacionar con los objetivos directos de la MIL, anteriormente expuestos.

En 2011, bajo la creciente preocupación estatal por la alfabetización mediática, el Ministerio de Educación realizó el estudio “Competencia mediática: Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España”. El trabajo concluyó que:

“La alfabetización mediática de la población española tiene tasas muy bajas en prácticamente todas las dimensiones, relacionado con su escasa capacidad para entender de forma crítica los medios y evaluar sus múltiples y variados contenidos, así como para establecer eficaces formas de comunicación en contextos emergentes” (Aguaded et al., 2015. p. 280).

Uno de los últimos avances llegó en 2013 con la nueva Ley de Educación (LOMCE) que, junto con el Real Decreto 1105/2014, sustituyeron la competencia “Tratamiento de la información y competencia digital” de la LOE por la nueva “Competencia Digital”. La LOMCE, además, incorporó la comunicación audiovisual y las Tecnologías de la Información y la Comunicación como contenido transversal a todas las asignaturas de la Educación Secundaria Obligatoria (Vidal et al., 2017).

## **2.7. La alfabetización mediática en Andalucía**

Teniendo en cuenta que el análisis que pretende realizar este trabajo se centra en institutos y profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía, recogemos a continuación algunos de los aportes realizados por parte de organismos públicos en lo que se refiere a la MIL.

En Andalucía, uno de los principales organismos que se ha pronunciado sobre la alfabetización mediática ha sido el Consejo Audiovisual de Andalucía.

La promoción de iniciativas vinculadas al entorno de la alfabetización mediática se inicia apenas un año después de su constitución; desde que en 2006 organizara las Jornadas “Consejos Audiovisuales de Europa: Garantía de Derechos y Libertades”, cuyas conclusiones incluían la “necesidad de una adecuada educación (alfabetización mediática) de la ciudadanía –especialmente de los más jóvenes- a fin de impulsar la libertad y capacidad de defensa de sus derechos como usuarios del sistema audiovisual”, hasta la aprobación del plan estratégico 2011-2013, las iniciativas han sido numerosas (Consejo Audiovisual de Andalucía, 2012).

En cuanto al currículo oficial de Educación Secundaria, la Consejería de Educación de Andalucía incluye, entre los objetivos de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, el saber “utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes” (BOJA, 2021). La MIL queda relegada, por tanto, a pequeños objetivos de asignaturas ya existentes.

Por su parte, la Ley Audiovisual Andaluza (2018) convirtió “la alfabetización mediática en un derecho de la ciudadanía garantizando su implementación pedagógica” (Chaparro-Escudero, 2020, p. 1255). Para su consecución, la Junta de Andalucía convoca periódicamente desde 2011 una serie de ayudas económicas para poner en marcha proyectos de alfabetización mediática en la región (Chaparro-Escudero, 2020).

Con todo ello, las iniciativas que más actividad han realizado en materia de educación mediática han venido de la mano de las Asociaciones de Prensa andaluzas. En concreto,

podemos destacar dos programas: La Prensa en las Escuelas (de la Asociación de Prensa de Sevilla) y La Prensa en mi Mochila (de la Asociación de Prensa de Málaga). Ambos son proyectos formativos que se imparten en formato taller y que fomentan el pensamiento crítico y el interés por la actualidad informativa entre el alumnado. Para su desarrollo, son los propios periodistas los que acuden a los institutos con el fin de “enseñar al alumnado cuestiones teóricas sobre el origen del periodismo, el marco legal y ético en el que se desarrolla la profesión y los tipos de medios de comunicación que existen” (Labio-Bernal et al., 2020, p. 68). Además de la información de carácter teórico, el alumnado se enfrenta a actividades prácticas como “debates sobre temas de actualidad o análisis del tratamiento mediático de determinadas informaciones”(Labio-Bernal et al., 2020, p. 68).

## **2.8. Iniciativas llevadas a cabo para impulsar la MIL en España**

Además de lo recogido en las leyes educativas, a lo largo de los últimos años se han desarrollado en España diversas iniciativas a través de diferentes organismos e instituciones. Para incluir las iniciativas en este trabajo se han utilizado principalmente tres fuentes: el análisis realizado por Fueyo-Gutiérrez et al. (2015), el estudio de Morejón-Llamas (2020) y los recursos recogidos por el grupo de investigación *Alfabetización mediática en los centros de secundaria ¿Cómo se enseña a los adolescentes a consumir información? (ALFAMED-ESO)* en su web. En la siguiente tabla (ver Tabla 3) se recogen las principales iniciativas llevadas a cabo en España para impulsar el MIL en los últimos años.

**Tabla 3. Iniciativas españolas en el campo de la alfabetización mediática**

<b>Iniciativa</b>	<b>Entidades promotoras</b>
(In)formate	Google, Fad y el Gobierno de España
Leer.es	Ministerio de Educación y Formación Profesional
#Nodesinformación, una propuesta didáctica para Educación Secundaria	Ministerio de Educación y Formación Profesional
Aseguratic	Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado
Tú decides en internet	Agencia Española de Protección de Datos, Gobierno de España y Unión Europea

Educlips	Gobierno de España, Grupo Comunicar y RTVE
EduCAC	Consejo del Audiovisual de Cataluña y Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña
Aula de Cine	Junta de Andalucía
Bubuskiski	Grupo Comunicar
Guía de Alfabetización Mediática para secundaria	Maldita Educa y Grupo Alfamed ESO
EducaRed	Fundación Telefónica
Levanta la cabeza	Atresmedia
Curso de verificación digital	Atresmedia y Newtral Educación
La Prensa en las Escuelas	Asociación de Prensa de Sevilla
La Prensa en mi Mochila Desenreda	Asociación de Prensa de Málaga
Periodismo en las aulas Revista de prensa Y tú, ¿por qué te vas? El Periodismo Contado Yo, periodista	Asociación de Prensa de Cádiz
Taller Telekids	Iniciativa privada de Jacqueline Sanchez y Enrique Martinez
PantallasAmigas	ONG
AulaMèdia	Iniciativa privada
Junior Report	Iniciativa privada de Blue Globe Media

Pese a la cantidad de iniciativas desarrolladas en los últimos años, para Fueyo-Gutiérrez et al. (2015) “se echa de menos una política sistematizada en relación con las diferentes dimensiones de las competencias mediáticas” y critican “la falta de una organización concreta que aglutine o reúna a todos los actores” (p. 296). Esta es una de las limitaciones con las que se encuentra la MIL en España; pero no es la única que ha sido criticada por los expertos.

## **2.9. Dominio tecnológico, transversalidad y sin asignatura obligatoria: principales limitaciones de las políticas públicas españolas**

Una de las principales críticas hacia el escenario actual de la MIL en España ha ido dirigida al impulso del dominio tecnológico por encima de otras competencias, más relacionadas

con el pensamiento crítico (Prats, 2013). En este sentido, la competencia digital a la que hacen referencia la LOMCE y el Real Decreto 1105/2014 se ha centrado en el desarrollo y adquisición de ciertas habilidades vinculadas principalmente al manejo instrumental de dispositivos electrónicos (Vidal et al., 2017).

Según Marta-Lazo y Grandío Pérez (2012), en el caso español “the initiatives implemented have had a large focus on the instrumental side of media literacy, devoting most of the efforts to teaching the management of systems and use of technical equipment” [Las iniciativas puestas en marcha se han centrado mucho en la vertiente instrumental de la alfabetización mediática, dedicando la mayor parte de los esfuerzos a enseñar el manejo de los sistemas y el uso de los equipos técnicos] (p. 147). Esto ha quedado reflejado, entre otros, a través del proyecto Escuela 2.0, que introdujo la tecnología de forma masiva en las aulas de los últimos cursos de primaria y primeros de secundaria y ofreció un ordenador a cada alumno (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2017).

Este impulso del dominio tecnológico por encima de otras competencias ha sido criticado por algunos investigadores para los que, como se reseñó en epígrafes anteriores, “el manejo instrumental de dispositivos (ordenadores, tablets, pizarras digitales interactivas (...)) no es suficiente para capacitar al alumnado de habilidades y destrezas reflexivas sobre la influencia de las TIC y medios en la sociedad actual” (Vidal et al., 2017, p. 58). En este caso y según Vidal et al. (2017), los planes de gobierno para integrar las nuevas tecnologías en la educación secundaria obligatoria “en pocos casos han venido acompañados de procesos alfabetizadores en la competencia digital y la educación mediática” (p. 49).

Por otro lado, el sistema educativo español también ha sido criticado por la falta de una asignatura obligatoria que trabaje la MIL en las aulas. Pese a la recomendación del Parlamento Europeo, la alfabetización mediática no ha conseguido convertirse en una materia obligatoria en ninguno de los niveles educativos de la educación obligatoria (Vidal et al., 2017). Siguiendo a Marta-Lazo y Grandío Pérez (2012), en España el problema ha sido que “there has not been sufficient support from the public administration to make this subject compulsory within the school curricula” [No ha habido suficiente apoyo por parte de la administración pública para que esta asignatura sea obligatoria dentro de los planes de estudio] (p. 140).

Así, los centros educativos estarían trabajando la educación mediática desde un punto de vista transversal, incorporando la consecución de ciertos objetivos relacionados con la MIL a las diferentes asignaturas ya existentes en los currículos escolares (Marta-Lazo y Grandío Pérez, 2012). Para Vidal et al. (2017), esta transversalidad “está provocando en los últimos años en la educación secundaria las deficiencias y riesgos propios que conllevan el analfabetismo mediático” (p. 59).

Podemos observar cómo de una manera transversal se trabajan la mayoría de las dimensiones [referentes a la MIL], no obstante, el tratamiento es muy parcial y segmentado, lo que dificulta una visión completa y adecuada que lleve consigo la adquisición de la competencia mediática (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2013, p. 793)

Uno de los principales problemas que conlleva la transversalidad en este caso es que la incorporación de la educación mediática “sigue siendo una opción voluntaria de centros y de profesores” (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2013, p. 793-794). A esto habría que sumarle que los profesionales de la educación, que acabarán como profesores y profesoras, no reciben información adecuada y relevante sobre la MIL (Prats, 2013). Esto les lleva a actuar “de forma personal y con referentes pedagógicos poco claros y escasamente estructurados” (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2013, p. 793-794).

Con todo ello, algunos autores concluyen que, pese a las demandas de las instituciones europeas y organismos internacionales, las exigencias “no han calado lo suficiente en la ciudadanía española, pues hoy en día los escolares españoles todavía carecen de las suficientes competencias de alfabetización mediática aún estando en la era de la información y el entorno digital” (Vidal et al., 2017, p. 44). Así, autores como Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2013) concluyen que la presencia de la educación mediática en los currículos escolares “no es ni suficiente, ni comparable con la influencia de los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de nuestra vida” (p. 793-794).

## **3. Metodología**

Recordamos que el presente Trabajo Final de Máster pretende realizar un análisis sobre la presencia de la alfabetización mediática y la actualidad informativa en institutos de Educación Secundaria de Andalucía. Para ello se ha optado por realizar análisis cualitativo no representativo a través de entrevistas a profesorado de institutos de Educación Secundaria de Andalucía. El objetivo del trabajo no está, por tanto, en cuantificar y generalizar una serie de datos recopilados, sino en conocer las experiencias directas del profesorado entrevistado.

### **3.1. El método: estudio cualitativo no representativo y entrevista semiestructurada**

Se ha optado por realizar un estudio cualitativo y no cuantitativo, pese a ser consciente de que una de las principales limitaciones de este tipo de investigación es la "dificultad para generalizar" (Cadena-Iñiguez et al., 2007, p. 1609). Sin embargo, el objeto de estudio, el tiempo disponible y la dificultad para obtener una cantidad de información precisa y razonable, se han convertido en los criterios valorados para seleccionar el método cualitativo.

Siguiendo a Cadena-Iñiguez et al. (2007), los estudios cualitativos destacan por ser "investigaciones intensivas a muy pequeña escala, en las cuales se explora la experiencia cotidiana de la gente" (p.1697). Y en este caso, la experiencia del profesorado entrevistado ha sido la clave y el objetivo del análisis.

El trabajo se ha articulado en dos fases principales: marco teórico y entrevistas con carácter cualitativo. En cuanto al marco teórico, este se ha elaborado a través de la consulta, lectura y análisis de diversos textos, documentos e informes. Los resultados ya han sido expuestos en la primera parte del trabajo. Para acceder a la bibliografía consultada se han utilizado principalmente los repositorios académicos de Google Scholar, Dialnet y la biblioteca de la UOC, así como la revista científica Comunicar.

En segundo lugar, se ha optado por realizar un estudio cualitativo no representativo a través de entrevistas. El análisis se ha basado en la realización de seis entrevistas a profesores y profesoras de institutos andaluces; en concreto, de las provincias de Cádiz y Sevilla. Aunque el número de entrevistas conseguidas haya supuesto una limitación, es necesario recordar que en este caso el análisis no busca la representatividad, sino profundizar en el tema en cuestión.

Siguiendo a López Estrada y Deslauriers (2011), la entrevista es un "método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en

relación con una determinada finalidad” y “forma parte de la batería de técnicas de la investigación cualitativa” (p.3). En este trabajo, se ha optado por utilizar la entrevista semiestructurada. Esta puede definirse como un formato híbrido, que permite la “preparación de una guía para la entrevista que enumere un conjunto predeterminado de preguntas o temas que se van a tratar” (López Estrada y Deslauriers, 2011, p.1613) a la vez que ofrece cierta flexibilidad al entrevistador y entrevistado (Cadena-Iñiguez et al., 2007).

### 3.2. Las entrevistas: profesorado y guía de preguntas

A continuación, exponemos la información pertinente sobre los profesores y las profesoras que se han entrevistado para la realización del trabajo:

**Tabla 1. Datos de las personas entrevistadas**

<b>Código de personas</b>	<b>Nombre</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Centro educativo</b>	<b>Lugar</b>
E1 <i>(entendida como Entrevistada 1)</i>	Jesús Martínez Jurado	Lengua Castellana y Literatura	Colegio Ntra. Sra. del Valle	Écija (Sevilla)
E2	Eloy Caballero	Lengua Castellana y Literatura	IES Drago	Cádiz
E3	Fernando Madiedo	Historia	IES Drago	Cádiz
E4	José Antonio F. Fontanilla	Geografía e Historia	IES Fuerte de Cortadura	Cádiz
E5	Carmen Hornero	Lengua castellana y Literatura	IES Fuerte de Cortadura	Cádiz
E6	Rosa Moreno Díaz	Historia del arte y Geografía humana	IES Velázquez	Sevilla

En cuanto a las preguntas realizadas, la guía que se ha utilizado en las entrevistas ha sido la siguiente:

1. ¿Sabrías definir lo que es la alfabetización mediática? ¿Conocías el término con anterioridad?
2. ¿La trabajas en tus clases de alguna forma?
3. ¿Trabajas la actualidad informativa en tus clases? Si es así, ¿de qué manera?

4. ¿Crees que es importante tratar la alfabetización mediática en clase o, por el contrario, debería ser algo que quedara fuera del currículo escolar? ¿Por qué?
5. El desarrollo de las competencias mediáticas, ¿de qué manera debería incorporarse al plan de estudios de secundaria? ¿A través de una asignatura concreta o, por el contrario, estas competencias deberían ser transversales en todas las asignaturas?
6. Actualmente, es muy común escuchar que los jóvenes son nativos digitales y que conocen a la perfección cómo manejar las nuevas tecnologías. Sin embargo, ¿sientes que el alumnado se desenvuelve bien en la parte más relacionada con la comprensión crítica de los contenidos?
7. Como profesor/profesora, ¿has recibido algún tipo de formación específica sobre la educación mediática?
8. El centro en el que impartes clase, ¿ha recibido algún tipo de taller que trate estos temas?

Como se ha expuesto anteriormente, se han realizado entrevistas semiestructuradas que, pese a contar con una guía de preguntas como esta, han ofrecido cierta flexibilidad a la hora de entablar conversación con el profesorado entrevistado. Las entrevistas transcritas, con las preguntas y respuestas correspondientes, pueden encontrarse de forma completa en el Anexo (ver *Anexo: entrevistas transcritas*).

## **4. Análisis y discusión de resultados**

A continuación, pasamos a compartir los resultados obtenidos de acuerdo a las respuestas del profesorado durante las entrevistas. Para ello, en primer lugar, se ha optado por realizar una tabla (ver *Tabla 2*) que recoge, a modo de resumen, las respuestas que ha dado el profesorado. Para ello, se ha realizado una categorización de los principales bloques temáticos que se van a analizar. Estos nacen a raíz del marco teórico elaborado, las preguntas realizadas, así como de las propias respuestas que ha articulado el profesorado.

En segundo lugar, se incorpora el análisis que se ha realizado de las entrevistas, con mención directa a las palabras del profesorado durante las conversaciones. Para referirnos a las personas entrevistadas en este apartado, se utilizará el código planteado anteriormente en la Metodología (ver 2.3. *Las entrevistas: profesorado y guía de preguntas*).

**Tabla 2. Resumen de respuestas de las personas entrevistadas**

<b>Bloques temáticos</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>E5</b>	<b>E6</b>
Conocen la alfabetización mediática, están familiarizadas con el término	SÍ Definición incompleta pero se acerca a los parámetros	SÍ Definición incompleta pero se acerca a los parámetros	NO	NO	NO	NO
Trabajan la alfabetización mediática en clase: por ejemplo, trabajan la actualidad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Importancia de incluir la alfabetización mediática en las aulas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Cómo debe incorporarse la MIL en el currículo: transversalidad vs. materia propia	TRANSVERSAL	COMPATIBLES LAS DOS IDEAS	COMPATIBLES LAS DOS IDEAS	TRANSVERSAL	TRANSVERSAL	TRANSVERSAL

Valoración de competencias del alumnado en relación con lo mediático: dominio tecnológico vs. pensamiento crítico	MALA VALORACIÓN	MALA VALORACIÓN Ni siquiera cuentan con dominio de la tecnología	MALA VALORACIÓN	MALA VALORACIÓN	MALA VALORACIÓN	MALA VALORACIÓN Ni siquiera cuentan con dominio de la tecnología
Por qué trabajan la MIL: elección personal vs. política de centro	ELECCIÓN PERSONAL	ELECCIÓN PERSONAL	ELECCIÓN PERSONAL	ELECCIÓN PERSONAL	ELECCIÓN PERSONAL Pero hay política de centro con la Transformación Digital Educativa	ELECCIÓN PERSONAL
Han recibido formación en alfabetización mediática	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO
El centro ha recibido formación para el alumnado sobre la MIL	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Para realizar el análisis, también se utilizarán los bloques temáticos obtenidos a través de la categorización. De esta manera y en primer lugar, nos centraremos directamente en la primera pregunta que pretende resolver esta investigación, que va precisamente encaminada a conocer si el profesorado de Andalucía entrevistado está familiarizado o no con la alfabetización mediática.

➤ **Conocen la alfabetización mediática, están familiarizadas con el término**

En este sentido, se ha preguntado a los docentes si conocían el término de la MIL y si podrían definirlo. Tan solo dos de las seis personas entrevistadas habían escuchado con anterioridad el concepto “alfabetización mediática”. Tanto E1 como E2 conocían el término; ambos son docentes de Lengua Castellana y Literatura y se han aventurado a dar sus propias definiciones de lo que entienden por MIL. Así, para E1 la alfabetización mediática e informativa se relacionaría con “las técnicas y usos del lenguaje que se orientan a los contenidos que crean los medios de comunicación”. Por su parte, E2 la define como “el conocimiento básico acerca de diferentes medios de comunicación”.

Ambos docentes se acercan al término de la alfabetización mediática, al incluir en sus definiciones la primera idea que se plasma en la definición de la UNESCO: “[la MIL se refiere a aquellas] competencias esenciales que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación” (Wilson, 2012, p. 16). Sin embargo, las definiciones de E1 y E2 no contemplan otros parámetros que consideramos mínimos para entender el concepto. Es decir, aquellas competencias que incluye la MIL y que están relacionadas con la ética de los medios (Wilson, 2012), la comprensión crítica de los contenidos (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2017) o la concienciación sobre el derecho al acceso a la información (Wilson, 2012).

➤ **Trabajan la alfabetización mediática en clase: por ejemplo, trabajan la actualidad informativa**

Sorprende que, pese a que algunas no conocen el concepto de la alfabetización mediática e informacional, las seis personas entrevistadas afirman, una vez expuesta la definición del término, que sí la trabajan en sus clases. De hecho, los 6 docentes comparten que también tratan la actualidad informativa y la incorporan a su contenido didáctico.

De esta manera, E1 afirma crear debates-coloquios, donde los alumnos se exponen a la actualidad a través de vídeos y textos noticiosos; E2 trabaja la MIL desde un punto de vista más formal centrado en los géneros periodísticos, pero también pide al alumnado que entregue las tareas en los nuevos formatos como vídeos o podcasts; E3 trabaja la actualidad únicamente en formato analógico (“Yo soy de resistencia analógica”), llevando a clase recortes de periódicos en papel para analizar con el alumnado lo que ocurre en el mundo; E4 afirma trabajar la actualidad sobre todo a través de artículos de opinión y columnas (“Suelo utilizar temas polémicos un poco para que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico, y sobre todo para que respeten la opinión del otro aunque sea contraria”); E5 utiliza textos periodísticos en algunas materias y se centra en explicar a los alumnos la importancia de identificar las fuentes (“Hago hincapié en una de las funciones que tenemos ahora el profesorado en estos últimos años, que es enseñar a discernir lo que es una buena fuente de información de la que no lo es”); y E6 la trabaja en la asignatura Geografía Humana, donde utiliza múltiples formatos (“Utilizo muchos vídeos, periódicos... Utilizo de todo, ¿eh? Viñetas... Utilizo todos los recursos que están a mi alcance para que el alumnado cree opinión”).

Podemos concluir que el profesorado parece ser consciente de la importancia de incluir en la educación formal el trabajo relacionado con los medios de comunicación, pues de alguna forma u otra todos afirman trabajar la MIL en sus clases. En este sentido, las palabras de Gutiérrez y Tyner (2012) cobran sentido: “Dada la importancia de medios como

la televisión, videojuegos o Internet en la educación informal de los niños y jóvenes, sería impensable que la escuela permaneciese ajena a la influencia de los medios” (p. 33). En el caso del profesorado entrevistado, estos no se muestran ajenos ante tal influencia.

Además, son destacables las respuestas de E4 y E5. En el caso de E4, el docente centra el trabajo de la MIL en impulsar el pensamiento crítico. En este sentido, es importante recalcar que los expertos consideran que “uno de los componentes fundamentales de la alfabetización mediática es el sentido crítico” (López y Aguaded, 2015, p. 194). En lo que respecta a la respuesta de E5, este docente centra su actuación didáctica en el problema de la infoxicación y las fuentes. En este contexto, Aguaded et al. (2021) exponen que los jóvenes se enfrentan a un momento en el que “la información se expande sin control, obstaculizando la capacidad de los ciudadanos para mantenerse informados a partir de fuentes fiables” (p.9). De esta forma, parece que los profesionales de la educación son conscientes de la importancia de ciertos matices fundamentales a la hora de hablar de la MIL, como son las fuentes de información o el pensamiento crítico.

Creemos pertinente señalar también el caso de E3, que trabaja la actualidad periodística únicamente en formato analógico. Así, observamos que en algunos casos el proceso de enseñanza en las escuelas se estaría desarrollando sin tener en cuenta la transformación y diversificación tan poderosa que están experimentando los medios de comunicación (Aguaded et al., 2015, ).

Por otro lado, la entrevistada E6 revela en su testimonio una de las dificultades que se encuentra el profesorado a la hora de tratar la alfabetización mediática y la actualidad en los institutos: la densa programación de los niveles más superiores, especialmente la de Segundo de Bachillerato, que se enfrenta al examen de acceso a la Universidad. A la pregunta *¿Trabajas la MIL en tus clases?*, E6 respondía:

“Yo sí la trabajo en mis clases. También depende un poco de la materia. Verás, por ejemplo en mi caso, yo soy profe de Historia. Trabajo con *nenes* de tercero de la ESO en Geografía, y con Segundo de Bachillerato trabajo Historia del arte. Entonces, en una materia como la de Historia del arte en Segundo de bachillerato, me es mucho más difícil trabajar este tipo de cosas, porque tenemos una programación densísima, porque tenemos una Selectividad... Y entonces es como que programa, programa, programa. Y es que no tienes tiempo ni casi de respirar. Es triste, la verdad”.

En relación a lo expuesto, Morató-Beltrán y López-Martín (2021) realizaron un estudio sobre la MIL en la Educación Secundaria de la provincia de Málaga, llegando a la conclusión de que los profesores mostraban interés por “adaptar las clases al contexto actual en el que viven los adolescentes, (...) prepararlos para el futuro como ciudadanos críticos y (...)”

estimular su motivación e interés por los contenidos” (p. 9). Sin embargo, también concluyeron que, tal como expone E6 en la última respuesta recogida, los docentes de secundaria se encuentran con problemas externos que dificultan la integración de los medios de comunicación y la MIL en las aulas.

### ➤ **Importancia de incluir la alfabetización mediática en las aulas**

Por otro lado, se ha preguntado al profesorado si consideran que la MIL tiene que ser un contenido que deba tratarse en los institutos o si debe quedar fuera de las aulas. Las seis personas entrevistadas coinciden a la hora de valorar positivamente que la alfabetización mediática e informacional se incluya en los planes de estudio de los institutos de secundaria:

- E1: “Creo que es muy importante trabajarla, sobre todo para promover una cultura de pensamiento crítico. No todo lo que leo es cierto y no todo lo que veo es incierto”.
- E2: “Es importante que sean conscientes de que no todo lo que llega, a través de las redes especialmente, es correcto. Y que aprendan a manejar las fuentes formales, que las utilicen para poder luego investigar... O sea que sí, sí es un tema que considero importante”.
- E3: “Sí, debería estar en plan de estudios. (...). Ellos [los alumnos] el periódico de papel no lo van a mirar en su tiempo libre. Ellos lo que van a ver es esto [señala el móvil]. Entonces claro que habría que enseñarles a informarse bien (...) Lo que me preguntas, «¿es importante enseñarlos a utilizar esto e informarse?» Es como preguntar, «¿tú crees que sería útil en un colegio enseñar a leer y escribir o que se enseñen matemáticas?»”
- E4: “Yo creo que es fundamental trabajarlo en el instituto, que es cuando están desarrollando los adolescentes el pensamiento crítico. Que aprendan a informarse, a contrastar la información siempre, pero guiados por una persona adulta que se supone que está cualificada para ayudarlos”.
- E5: “La cantidad de información que hay es enorme y entonces cualquiera puede hacer un blog en Internet. Y ahí sí es cierto que nosotros tenemos un papel importante. Es decir, saber orientar a los alumnos hacia lo que es una buena información desde el punto de vista de la asignatura en concreto que se trabaja. Y bueno... Que el alumnado no se quede solamente con lo primero que lee”.
- E6: “Yo creo que eso se debe aplicar a la educación (...) Yo a mi alumnado le digo «es que estamos aquí para aprender a pensar, para aprender a analizar, cada uno que piense lo que quiera, pero por lo menos que seamos capaces de analizar una situación. Y para analizar una situación hay que contrastar fuentes, hay que

contrastar información»”.

En este sentido, todo el profesorado parece estar de acuerdo con la idea de que “no solo debemos tratar que un alumno aprenda a leer y escribir sino también que adquiera competencias mediáticas, ya que va a vivir en un mundo digital rodeado de pantallas” (Aguaded et al., 2015, p. 278). Las personas entrevistadas son conscientes del cambio de paradigma que está experimentando la manera en la que se informan los jóvenes, por lo que encuentran fundamental “dotarlos de habilidades para convertirse en seres autónomos, críticos y emisores activos” (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2017, p. 410).

Asimismo, las respuestas de los docentes concuerdan con el análisis realizado por Labio-Bernal et al. (2020), que tras entrevistar a profesores y profesoras de la provincia de Sevilla concluyeron que

casi el 100% de los docentes considera que el alumnado debe recibir formación para saber manejar los medios de comunicación, de ahí la necesidad de la AM [alfabetización mediática] en las aulas, sobre todo para que los jóvenes sean capaces de interpretar de manera crítica la realidad que le ofrecen los medios (p. 77)

### ➤ **Cómo debe incorporarse la MIL en el currículo: transversalidad vs. materia propia**

Al apoyar que la MIL se incluya en los currículos escolares, el profesorado entrevistado ha sido preguntado acerca de la manera que consideran que estas competencias y habilidades deberían incorporarse a los planes de estudio. En este sentido, interesa saber su opinión sobre la posibilidad de crear una materia propia y específica, como vienen defendiendo los organismos internacionales y expertos, o si, por el contrario, la MIL debe contemplarse de manera transversal en las asignaturas ya existentes. En este caso, casi todas las personas entrevistadas coinciden en que este tipo de contenidos deben desarrollarse desde la transversalidad:

- E1: “En cierto aspecto se puede relacionar con la asignatura de Lengua Castellana, por ejemplo, a la hora de interpretar textos orales y escritos. Pero creo que también es importante que se trabaje en otras áreas”.
- E4: “Puede darse en asignaturas tanto de Lengua como en otras... Filosofía o Historia”.
- E5: “Hablamos de algo que impregna todas las áreas, no tiene porqué ser algo especializado de un área. La actualidad puede trabajarse en múltiples asignaturas”.
- E6: “Soy más partidaria de la transversalidad. Cuando metes una optativa, esa optativa... Primero, ¿quién? ¿Qué porcentaje del alumnado te la va a coger? ¿Con qué motivación? Y luego también, si es una asignatura que al final no resulta

interesante, se pierde. Se pierde porque en el momento en que no haya un número de alumnos que la coja es una asignatura que pierdes. Entonces, yo creo que debe estar en la transversalidad”.

Recalcar aquí que E2 ve compatible la transversalidad en el plan de estudios con una asignatura específica sobre medios de comunicación (“Creo que hay que trabajarlo en áreas sobre todo de comunicación lingüística, como puede ser Lengua y Literatura, como puede ser Geografía e Historia, como puede ser Filosofía... Que también sé que se trabaja. Pero que hubiera asignaturas técnicas, mejor que mejor”).

En el caso de E3, este se presenta como el único docente del profesorado entrevistado que, pese a valorar positivamente la transversalidad, apuesta por la efectividad de una materia especializada y específica: “Yo creo que sería más efectivo si fuera una asignatura específica. No tiene porqué ser de tres horas semanales, pero si fuera una asignatura específica sería más efectivo. Que luego se reforzara aplicándolo transversalmente en otras materias y nos pusiéramos de acuerdo con los profesores (...). Bueno, pues vale. Pero que la materia fuera específica, igual que informática. Si hay una hay una asignatura específica que es TIC, pues que lo haya también sobre esto”.

Resulta pertinente recalcar la preocupación de E6 sobre la importancia de ser capaces de encontrar el lugar idóneo que debe ocupar la MIL en el currículo: “[No hay que] tratarlo por tratarlo, y tratarlo en todas partes. No. Se debe buscar dónde es el espacio adecuado para que sea un elemento más que tú trabajas en el aula (...) Hay que analizar en qué lugar, con qué materia, dónde la puedes trabajar”.

En este caso, el profesorado defiende que la situación del currículo escolar con respecto a la MIL continúe como hasta ahora, es decir, que se trabaje desde la transversalidad de los contenidos:

Si bien no existe ninguna materia que desarrolle en su totalidad las seis dimensiones (...) que definen la competencia mediática: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y dimensión estética, sí se puede observar que estas dimensiones están presentes en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de las distintas áreas del currículo de Educación Secundaria Obligatoria, relacionados con los descriptores de la competencia mediática en cada una de sus dimensiones (Vidal et al., 2017, p. 56)

Pese a la opinión y las respuestas de las personas entrevistadas, conviene recordar las demandas de los organismos internacionales y los expertos de la materia en lo que se refiere a este asunto. En el caso de los organismos públicos, el Parlamento Europeo recomendó firmemente la introducción de una materia obligatoria sobre educación

mediática en los currículos escolares (Aguaded et al., 2011), teniendo en cuenta la fuerte transformación que han sufrido los medios de comunicación en los últimos años y el fuerte impacto de este cambio en el desarrollo de los jóvenes (Aguaded et al., 2015). En este sentido, además, es pertinente señalar que para algunos autores, la transversalidad dificulta la adquisición de las competencias mediáticas: “Al no estar todos los contenidos necesarios para alcanzar la educación en medios materializados en una materia específica y trabajarse transversalmente a lo largo de todas las áreas de la etapa, dificulta en cierta medida su adquisición” (Vidal et al., 2017, p. 56).

➤ **Valoración de competencias del alumnado en relación con lo mediático: dominio tecnológico vs. pensamiento crítico**

Al profesorado entrevistado se le ha proporcionado durante las entrevistas la definición de la MIL que ofrece la UNESCO. Además, se le ha trasladado el debate ya recogido en el marco teórico (ver 1.2. *Qué es y qué no es la alfabetización mediática*): la diferencia entre dominio tecnológico y pensamiento crítico dentro de la MIL. En este sentido, se ha preguntado a los docentes sobre las competencias relacionadas con el pensamiento crítico frente a los medios de comunicación y los contenidos mediáticos. El profesorado entrevistado coincide a la hora de realizar una valoración negativa sobre las capacidades de su alumnado en lo referido al pensamiento crítico:

- E1: “Cuando hablamos de los niveles inferiores de la ESO, la mayoría de los alumnos no son capaces de discernir las *fake news*”.
- E2: “Se podría mejorar mucho en ese aspecto, en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos. Como te decía antes, por ejemplo, una materia específica vendría bien”.
- E3: “Yo se lo digo, si no sabes usarlo [señala el móvil], es una herramienta de manipulación social tremenda. Los están manipulando con esto, pero están haciendo con ellos lo que le da la gana (...) No tienen ni idea, no saben discernir una noticia falsa (...). Y ya te digo, ¿el niño sabe usar un ordenador? Claro, yo también sé entrar. ¿Nos metemos a ver las noticias? También. Pero después se tragan todo lo que ven de primeras sin hacer un ejercicio crítico.”
- E4: “Creo que los alumnos consideran Internet todavía como una especie de Dios (...) Yo les digo «pero cuidado, porque esto no es así». Cuesta mucho que ellos entiendan que lo que dice Internet no va a misa (...). Sí, hay que tener cuidado con eso”.
- E5: “Tienen mucho acceso a la información, pero luego les cuesta discernir una buena información de otra. Porque sobre todo prima la inmediatez y se quedan con lo que les llega más rápidamente (...). Ahí yo creo que el alumno no está

suficientemente preparado”.

- E6: “Están acostumbrados a que las cosas se resuelvan fácil, es decir, pregunto y tú me respondes. Pero no están acostumbrados a tener que ser autónomos, a resolver. Entonces ya imagínate a analizar y pensamiento crítico”.

Además, tanto E2 como E6 se refieren al alumnado como una generación digital que, pese a referirnos coloquialmente a ellos como nativos digitales, todavía tienen carencias en ciertos aspectos tecnológicos; especialmente, en aquellos conocimientos relacionados con la creación de contenido:

- E2: “Lo que sí es verdad es que tienen un déficit en el conocimiento de las herramientas básicas de diseño y de edición en todos los formatos. Se habla de que son siempre las generaciones digitales, nativos digitales... Manejan muy bien el móvil y las redes sociales, pero tú luego les dices «edita un texto», «edita un vídeo», «pon música en un audio». Ahí empiezan a tener problemas, porque a eso no les ha enseñado nadie”.
- E6: “Decir que son una generación tecnológica, pero son una generación tecnológica muy específica. De hecho, tú a tu alumnado le tienes que enseñar cómo escribir un email, que es una cosa a nivel tecnológico súper básica. O sea, quiero decir, ellos son muy tecnológicos porque son capaces de buscar cualquier cosa en Internet, porque usan aplicaciones, porque usan las redes sociales... Pero luego a nivel de usuario no tienen para nada ese nivel”.

Las respuestas del profesorado concuerdan con diversos estudios que analizan el grado de competencia mediática de la sociedad. En el caso del estudio de Aguaded et al. (2011), los autores concluyen que los resultados de su análisis en Andalucía “demuestran objetivamente la carencia de una mínima competencia en comunicación audiovisual en los andaluces, que les permita ser consumidores y usuarios formados, conscientes y activos” (p. 101). Otros autores defienden la misma idea a través de sus propios estudios:

La alfabetización mediática de la población española tiene tasas muy bajas en prácticamente todas las dimensiones, relacionado con su escasa capacidad para entender de forma crítica los medios y evaluar sus múltiples y variados contenidos, así como para establecer eficaces formas de comunicación en contextos emergentes. (Marín-Gutiérrez y Díaz-Pareja, 2015, p. 280).

En contraposición a lo que exponen E2 y E6 sobre la falta de dominio tecnológico de los estudiantes, algunas investigaciones “dibujan el perfil de los adolescentes que cursan la educación secundaria como unos nuevos nativos digitales con la dimensión tecnológica bastante desarrollada” (Ferrés et al., 2012; en Vidal et al., 2017).

Sin embargo, la perspectiva de los docentes concuerda con la idea clave intrínseca en la definición de la MIL: el dominio tecnológico no siempre viene acompañado de la competencia mediática. En consonancia con las respuestas del profesorado entrevistado, Morató-Beltrán y López-Martín (2021) exponen que “los jóvenes son expertos rutinarios del manejo de la tecnología y los dispositivos informáticos, pero carecen de la adecuada capacitación en comunicación y pensamiento” (p. 5). En este sentido, Prats (2013) añade:

El equívoco proviene de pensar que los hablantes nativos del lenguaje digital tienen garantizada, por su partida de nacimiento, la competencia mediática. En otras palabras, que el hecho de ser tecnocompetentes les convierte de manera automática en personas autónomas en las experiencias de interacción con las pantallas (p. 92)

Así, podríamos concluir que la exposición a las herramientas tecnológicas y digitales no es suficiente para formar a un alumnado crítico, responsable y participativo en el siglo XXI (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2017).

### ➤ **Por qué trabajan la MIL: elección personal vs. política de centro**

El profesorado entrevistado pone de manifiesto que, bajo la falta de una política de centro con respecto a trabajar la MIL en las aulas, el papel del profesorado en el desarrollo de estas competencias nace por elección propia y personal de los docentes. En este sentido, E3 explica que “en el plan de estudios aparece algo tan general como «Competencia Digital y TIC: maneja adecuadamente las herramientas TIC»”. Esto lleva al profesorado a aplicar, de manera libre, los contenidos que encuentren pertinentes en lo referente a la MIL. La entrevistada E6 expone que, en su caso, su implicación en la MIL nace por vocación (“Entonces es mi vocación como docente la que me lleva, a lo largo de muchos años de docencia, a buscar materiales y a crear mis propios materiales”).

Es E5 el único docente que hace referencia a la política de centro: “Los centros ahora mismo trabajan lo que era el antiguo proyecto TIC, que ahora se llama Transformación Digital Educativa. Este es un proyecto que no solamente implica el simple manejo de un ordenador o de una tablet o de un dispositivo electrónico, sino que es una cosa mucho más amplia y mucho más ambiciosa que incluye esto que me comentas”. Sin embargo, también comparte la idea de que la elección personal del profesorado es determinante (“Es verdad que después queda un poco a la a la voluntariedad del profesorado”).

Las respuestas de las personas entrevistadas concuerdan en este caso con la opinión de los expertos. Siguiendo a Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2013), la mayoría de las acciones llevadas a cabo en el ámbito de la MIL surgen de la voluntad personal del profesorado, el cual implementa la educación en medios “de forma personal y con referentes pedagógicos poco claros y escasamente estructurados” (p. 793-794). Algo que

se relaciona directamente con la falta de formación de los profesionales de la educación y que se discute en el siguiente punto.

En este bloque, algunas personas entrevistadas también revelan ciertas preocupaciones. En este sentido, E4 trata de dar una explicación a la razón que puede llevar a ciertos docentes a no incluir la MIL o la actualidad en sus clases: “Esto choca a veces con el mal concepto de autoridad. Autoridad no es que el profesor siempre tenga la razón, sino que el profesor plantea interrogantes y no tienen porqué dar la respuesta. Son los alumnos los que tienen que elaborarla interiormente. Tú tienes que guiarlos en el proceso para que puedan avanzar y puedan construir su propio pensamiento crítico. Pero como profesor no tienes que convencer a tus alumnos de nada. Y hay personas que pueden sentirse cuestionadas como autoridad”. Además, tanto E4 como E5 expresan que la actualidad, en ocasiones, contempla temas polémicos como la economía, la política o la religión; algo que puede llevar al profesorado a optar por no incorporar la actualidad a su actividad didáctica.

En relación a la preocupación de E4 y E5, conviene recordar que el objetivo de la MIL no está en “proteger y resguardar de los riesgos de la televisión al niño o a los jóvenes proponiéndoles una resistencia pasiva, sino [en] potenciar su sentido de la responsabilidad y la auto- nomía proponiéndoles la crítica” (Pérez-Tornero, 2008, p. 24). Se torna entonces imprescindible dotar a los y las estudiantes de secundaria de ciertas competencias mediáticas con el fin de “crear una igualdad de condiciones entre quienes producen la información con sus propios intereses, y aquellos que la consumen inocentemente, como noticias o entretenimiento” (Wilson, 2012, p. 16).

### ➤ **Han recibido formación en alfabetización mediática**

En lo que se refiere a la formación recibida por el profesorado en materia de alfabetización mediática e informacional, las respuestas son dispares: tres de las personas entrevistadas afirman haber recibido alguna formación al respecto, mientras que las otras tres no cuentan con formación específica.

Las tres que han recibido formación, exponen lo siguiente:

- E1: “He recibido este tipo de formación, pero nació de mí. La realicé en un centro educativo alemán donde hice un periodo de observación como profesor de una asignatura que se llamaba *Media Studies*”.
- E2: “Sí, algún curso en el CEP [Centro Formación del Profesorado], incluso los he impartido. Yo he dado cursos en el CEP de Prensa Digital, cuando arrancó. He trabajado también con plataformas digitales para el tratamiento de información de

datos”.

- E5: “Hace muchos años hice un curso de formación sobre la prensa en las escuelas”.

Por su parte, las tres que no han recibido formación exponen que todo lo que tratan en sus clases sobre actualidad informativa y MIL lo han aprendido por su cuenta, a través de la experiencia y/o su inquietud:

- E3: “Yo soy un analfabeto digital. Yo la digitalización, la que manejo y controlo, es la que yo he aprendido por mis propias necesidades. En mi caso es eso. Si no fuera por eso, me encantaría tratar el tema más en mis clases. De hecho, lo analógico lo hago”.
- E4: “Yo expongo temas en clase, los manejo para que debatamos. Pero no he recibido formación específicamente sobre eso. No es algo muy común, la verdad es que no nos llega mucha información sobre eso”.
- E6: “Ahora mismo no tienen nada que ver mis clases con las primeras que daba, y eso lo he ido creando en función de mi propia inquietud. También es verdad que ha hecho muchos cursos. Me he formado, no específicamente en esto de los medios que tú me estás preguntando”.

Conviene recordar que la formación de los profesionales de la educación en el ámbito de la MIL se torna imprescindible para poder ofrecer al alumnado las enseñanzas necesarias para desarrollarse como ciudadanos críticos en la era digital de la información. En este sentido, Morató-Beltrán y López-Martín (2021) exponen que esta formación resulta fundamental porque “del aprendizaje del docente dependerá en gran medida el éxito de las iniciativas de alfabetización mediática” (p. 6). Además, esta formación servirá para “poder atender las crecientes necesidades de una educación expandida y ubicua en la era digital” (Gutiérrez-Martín et al., 2022, p. 8). Así, formar al profesorado se convierte en todo un reto:

No cabe duda de que la formación dirigida al profesorado debe convertirse en uno de los retos a alcanzar para asegurar que la ciudadanía, especialmente, los pequeños, adolescentes y jóvenes que todavía están en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reciban una correcta alfabetización en medios desde las escuelas (López y Aguaded, 2015, p. 194).

Por otro lado y pese a que tres de los seis docentes entrevistados afirman haber recibido formación sobre alfabetización mediática, es necesario puntualizar que la falta de formación es una de las crecientes preocupaciones de los expertos en MIL. En este sentido, Prats (2013) asegura que “ni los profesionales de la educación ni los de comunicación reciben una formación adecuada en relación con la educación mediática” (p. 90). Por su parte, Morató-Beltrán y López-Martín (2021) exponen que las carencias

formativas suponen una consecuencia negativa en el grado de competencia mediática de los jóvenes: “la falta de formación en materia mediática del profesorado podría ser una de las principales causas que expliquen el deficitario conocimiento mediático y tecnológico de la juventud” (p. 6). Y en relación al bloque temático anterior, los mismos autores concluyen que la falta de formación es la que lleva a los y las profesoras de secundaria a implementar la MIL desde un punto de vista personal y sin referentes pedagógicos claros: “el docente recurre al bagaje y conocimiento propio sobre materia mediática y/o tecnológica que adquiere en su vida cotidiana” (Morató-Beltrán y López-Martín, 2021, p. 6).

### ➤ **El centro ha recibido formación para el alumnado sobre la MIL**

En este último bloque, el profesorado entrevistado coincide en que su centro no ha recibido ningún tipo de taller para el alumnado que trate temas referentes a la MIL, como por ejemplo un taller para aprender a detectar noticias falsas. En este sentido, E1 valora positivamente la posibilidad de impartir estas formaciones (“Sería muy beneficioso y necesario por esto que estamos hablando”) y E4 comparte que, lo más parecido que hace su centro son visitas al diario local de la ciudad, donde los periodistas explican al alumnado de qué manera trabajan.

Aunque el profesorado entrevistado confirma que sus centros educativos no han recibido formaciones para el alumnado, es conveniente recordar que diversas iniciativas se han llevado a cabo en Andalucía; y más concretamente en las provincias de Cádiz y Sevilla, donde se ha realizado el análisis del trabajo. Podemos destacar proyectos impulsados por las Asociaciones de Prensa de ambas provincias, como son *Yo, periodista* (Cádiz) o *La prensa en las escuelas* (Sevilla). Estos son proyectos formativos que se imparten en formato taller y que fomentan el pensamiento crítico y el interés por la actualidad informativa entre el alumnado. Para su desarrollo, son los propios periodistas los que acuden a los institutos con el fin de “enseñar al alumnado cuestiones teóricas sobre el origen del periodismo, el marco legal y ético en el que se desarrolla la profesión y los tipos de medios de comunicación que existen” (Labio-Bernal et al., 2020, p. 68). Además de la información de carácter teórico, el alumnado se enfrenta a actividades prácticas como “debates sobre temas de actualidad o análisis del tratamiento mediático de determinadas informaciones”(Labio-Bernal et al., 2020, p. 68).

## **5. Conclusiones**

En este punto, recordamos que el objetivo del trabajo estaba en conocer las experiencias directas del profesorado entrevistado, su percepción acerca de la alfabetización mediática y si, de alguna manera, trabajan el periodismo en sus clases. En este sentido, al principio del trabajo se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

*¿Está el profesorado de Andalucía entrevistado familiarizado con la alfabetización mediática? ¿La trabajan en sus clases? ¿Trabajan el periodismo a través del consumo de noticias? ¿Identifican las limitaciones detectadas por los expertos? En su caso, ¿cómo creen que debería implantarse el desarrollo de este tipo de competencias en los currículos escolares?*

Podemos concluir que, pese a que el análisis realizado no suponga la representatividad del profesorado de los institutos de Andalucía, sus respuestas pueden tomarse como una forma de profundizar en el tema clave de este trabajo: la presencia de la MIL y el periodismo en las aulas de institutos andaluces.

Las entrevistas con el profesorado dejan entrever cierta repetición en las opiniones de los docentes. En líneas generales, sus respuestas se repiten a lo largo de las entrevistas, lo que puede visualizarse de forma más clara en la tabla resumen de respuestas (ver *Tabla 2*). De esta manera, todo el profesorado entrevistado es consciente de la importancia de educar en medios de comunicación. Así, pese a que solo dos de las personas entrevistadas habían oído hablar de la MIL con anterioridad, todas afirman trabajar los medios de comunicación de una forma u otra. El profesorado asegura que, dentro del amplio abanico de posibilidades que brinda la MIL, ellos la trabajan a través del periodismo; especialmente con el consumo de noticias de actualidad. El interés mostrado por el profesorado concuerda con los resultados de otros análisis (Gutiérrez-Martín et al., 2022; Moltrato-Beltrán y López Martín, 2021), que concluyeron que los docentes sí que consideran importante que el alumnado cuente con las habilidades mediáticas suficientes para enfrentarse al mundo que los rodea.

Por otro lado, afirman que el trabajo pedagógico que realizan en este ámbito proviene de su interés en el tema, ya que no existe ninguna política pública o de centro que los impulse (u obligue) a incluir contenidos relacionados con los medios de comunicación y el periodismo en sus clases. Además, la mitad de los entrevistados afirma no haber recibido ningún tipo de formación sobre la materia. Como venimos explicando, esta falta de formación, que es una de las claras deficiencias a las que se enfrenta la MIL en España, supone un riesgo y una dificultad a la hora de que el alumnado reciba una correcta alfabetización en medios de comunicación (Gutiérrez-Martín et al., 2022; Aguaded et al., 2021; Morató-Beltrán y López-Martín, 2021; Prats, 2020; López y Aguaded, 2015).

La falta de formación se suma a la falta de políticas públicas que impulsen la presencia de la MIL en las aulas. Tal y como recoge Prats (2020), “en una era en la que la mayor parte de las comunicaciones humanas son mediadas por tecnologías, la educación mediática sigue siendo una asignatura pendiente” (p. 9). Los propios docentes entrevistados afirman que el alumnado no cuenta con los conocimientos suficientes en materia de alfabetización mediática. El profesorado se muestra especialmente preocupado por la desinformación a la que se enfrentan los jóvenes en el mundo digital. En este sentido, la falta de pensamiento crítico a la hora de consumir información se convierte en una de las mayores carencias que detecta el profesorado entrevistado.

Podríamos confirmar entonces que, en el contexto de la MIL, de nada sirve dotar a los centros de equipos informáticos (como el proyecto Escuela 2.0 que ofreció un ordenador a cada alumno), si no se impulsan estrategias pedagógicas que ayuden a trabajar la comunicación y la información desde un punto de vista crítico.

Con todo lo expuesto, podemos decir que el presente trabajo supone entonces una pequeña mirilla a través de la cual podemos observar cómo algunos profesores y profesoras de Andalucía están trabajando la MIL y entienden la educación mediática desde un punto de vista formal. Este análisis, por tanto, puede convertirse en el punto de partida de un análisis de mayor envergadura, que tenga en cuenta otras provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía, que aumente el número de institutos y profesorado entrevistado y/o que realice un estudio cuantitativo que permita obtener cierto grado de representatividad en las respuestas.

Como profesionales de la información, resulta imprescindible cuestionarse de qué manera se está incorporando la educación en medios en los institutos, pues el alumnado un día crecerá, y se convertirá en lector potencial de aquello en lo que los y las periodistas trabajamos. ¿Serán capaces los jóvenes de enfrentarse críticamente a unos medios de comunicación como los actuales? ¿Podrán consumir adecuadamente las noticias que expliquen el mundo que los rodea?

A esto habría que sumarle la importancia de la competencia mediática desde un punto de vista social, pues esta permitirá “garantizar la autonomía personal de las nuevas generaciones, su desarrollo integral y su integración en una sociedad plenamente democrática” (Prats, 2013, p. 89). Se torna fundamental entonces que profesionales de la educación y de la información sumen esfuerzos y que, junto a los organismos públicos, desarrollen políticas e iniciativas conjuntas que impulsen la presencia de la MIL en las aulas.

## **6. Bibliografía**

- Aguaded, I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 16(32), 7-8.
- Aguaded, I. (2010). La Unión Europea dictamina una nueva Recomendación sobre alfabetización mediática en el entorno digital en Europa. *Comunicar*, 34, 7-8.
- Aguaded, I., & Pérez, A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New approaches in educational research*, 1, 25-30.
- Aguaded, I., Ferrés i Prats, J., Pérez Rodríguez, M. A., Sánchez Carrero, J., Delgado Ponce, Á., & Cruz Díaz, M. R. (2011). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19(1), 265-280.
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Ponce, Á. D. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Ediciones Octaedro.
- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Díaz-Pareja, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 18(2), 275-298.
- Alonso-Ferreiro, A., & Gewerc, A. (2017). Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 407-422.
- BOJA (2021). Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. Boletín Oficial Extraordinario de la Junta de Andalucía número 7, de 18/1/2021. Recuperado de <https://bit.ly/3wWXU92>
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F. D. R. D. L., & Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
- Carrero, J. S., & Pulido, P. C. (2012). La competencia mediática en Andalucía: un camino por recorrer. *Mediaciones Sociales*, (11), 31-53.
- Chaparro-Escudero, M., Espinar-Medina, L., & El Mohammadiene-Tarbift. (2020). La formación no reglada en Alfabetización Mediática y los indicadores de resultados

cualitativos. Investigación aplicada al Plan de Fomento de lectura de prensa y alfabetización en medios de Andalucía. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26 (4), 1353-1369.

Clemente, C. C., & de León Romero, L. P. (2018). Educación y medios de comunicación. Beneficios y riesgos que proporcionan las Tecnologías de Información y Comunicación en los adolescentes españoles. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 11(3), 433-447.

Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://bit.ly/3FIIYWd>

Consejo Audiovisual de Andalucía. (2012). *Recomendaciones del CAA para el fomento de la alfabetización mediática*. Recuperado de <https://bit.ly/3DupyNs>

Delgado-Ponce, A., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2013). La competencia mediática en el currículo de secundaria. In *II Congreso Internacional Educación Mediática & Competencia Digital. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes*, 780-795.

Diario de Navarra. (2020, 23 noviembre). Las 8 leyes educativas en España desde 1980: de la LOECE a la LOMLOE. [diariodenavarra.es](http://diariodenavarra.es). Recuperado de: <https://bit.ly/3EODIiS>

Fad. (s. f.). (In)fórmate | FAD - El Proyecto. Recuperado de <https://bit.ly/32aEFxH>

Fernández-García, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva sociedad*, (269).

Ferrés, J., García-Matilla, A., Aguaded, J. I., Fernández, J., Figueras, M. & Blanes, M. (2011). Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto de Tecnologías Educativas.

Ferrés, J., Aguaded, J. I. & García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono14*, 10(3), 23-42.

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.

Fueyo-Gutiérrez, Rodríguez-Hoyos, C., & Pérez-Tornero, J. M. (2015). *Los Territorios de la educación mediática: experiencias en contextos educativos*. UOC.

- García-Ruiz, R., Pinto da M. Matos, A., Arenas-Fernández, A., & Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 58, 217-236.
- González Motos, S., & Bonal, X. (2020, 23 noviembre). La nueva ley de Educación: falsos debates y deberes pendientes. Agenda Pública. Recuperado de: <https://bit.ly/3ELyNbH>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar*, 70.
- Cutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(19), 31-39.
- Injuve. (2020). *Informe Juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud. Recuperado de <https://bit.ly/30vL3yv>
- Labio-Bernal, A., Romero-Domínguez, L. R., García-Orta, M. J. y García-Prieto, V. (2020). Competencia digital informacional, alfabetización mediática y periodismo. Un análisis de caso a través del proyecto "La Prensa en las escuelas", *ICONO14*, 18 (2), 58-83
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://bit.ly/3oCVsB5>
- 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. Recuperado de <https://bit.ly/2YULtOI>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The communication review*, 7(1), 3-14.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy?. *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- Livingstone, S. (2011) Internet, children and youth. In M. Consalvo and C. Ess (Eds.), *The Handbook of Internet Studies* (348-368). Oxford: Blackwell.
- Livingstone, S. & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy. *New media & society*, 12 (2). pp. 309-329

- López Estrada, R. E., & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, 61. Recuperado de <https://bit.ly/3lOdPfo>
- López, L., & Agudé, M. C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*, 22(44), 187-195.
- Marcet, J. M. C., Murillo, F. M., & Vizueté, J. I. A. (2007). Elementos definitorios del periodismo digital. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 13, 317-336.
- Marta-Lazo, C., & Grandío Pérez, M. D. M. (2012). Critical insights in media literacy research in Spain: educational and political challenges. *Medijske studije*, 3(6), 139-150.
- Morató-Beltrán, C., & López-Martín, Á. (2021). Alfabetización mediática en la Educación Secundaria: Usos y estrategias en la provincia de Málaga (España). *Question/Cuestión*, 3(69).
- Morejón-Llamas, N. (2020). Desinformación y alfabetización mediática desde las instituciones: los decálogos contra las fake news. *Las Relaciones Públicas en el nuevo milenio: retos y oportunidades*, 10(20), 111-134.
- OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://bit.ly/3DqkkSS>
- Ollé, C. (2019). La eduCAC: formación y educación mediática. *COMeIN*, 88.
- Pérez-Tornero, J. M. (1996). ¿Qué es consumir medios de comunicación?: claves para su comprensión. *Comunicar*, 7, 15-18.
- Pérez-Tornero, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 16(31), 15-25.
- Pérez-Tornero, J. M., Samy-Tayie, S., Tejedor, S. y Pulido, C. (2018). ¿Cómo afrontar las noticias falseadas mediante la alfabetización periodística? Estado de la cuestión. *Doxa Comunicación*, 26, 211-235.
- Pérez-Rodríguez, C. (2019). No diga fake news, di desinformación: una revisión sobre el fenómeno de las noticias falsas y sus implicaciones. *Comunicación*, (40), 65-74.
- Ponte, C., & Pulido, P. C. (2013). Presente y futuro de la alfabetización mediática en Europa: el caso español y portugués. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 124, 21-27.

Prats, J. F. (2013). La competencia mediática y emocional de los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, (101), 89-101.

Prats, J. F. (2020). Grandes carencias de la educación mediática. *Temas de Comunicación*, (41).

Prats, J. F., Agüaded, I., & García, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *ICONO14*, 10(3), 23-42.

Vidal, F. M., Peñalver, A. J. B., & Gómez, E. H. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España. *ICONO14*, 15(1), 42-65

Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: Proyecciones didácticas. *Comunicar*, 39, 15-24.

Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, 108, 179-191.

## **7. Anexo: entrevistas transcritas**

---

Entrevista a Jesús Martínez Jurado, profesor de Lengua Castellana y Literatura  
en Colegio Ntra. Sra. del Valle (Écija, Sevilla)

---

**¿Sabrías definir lo que es la alfabetización mediática? ¿Conocías el término con anterioridad?**

Sí que conozco el término. Yo lo definiría como aquellas técnicas y usos del lenguaje que se orientan a los contenidos que crean los medios de comunicación. Es decir, enseñar cómo se ha de usar el lenguaje para que el espectador o el oyente final comparta la opinión mostrada por ese medio de comunicación, o no. Por lo que este aspecto determinaría cómo se mueven actualmente los medios de comunicación a la hora de tratar temas de cierta controversia.

**¿La trabajas en tus clases de alguna forma? ¿Puedes darme algún ejemplo?**

Sí que la trabajo. En cierto momento la trabajo en los cuatro cursos de ESO, aunque con una mayor profundidad en los niveles superiores. Un ejemplo, pues... A la hora de preparar un debate-coloquio sobre algún tema de actualidad, les pido a los alumnos que busquen la diferente información que hay sobre el tema a tratar. Por un lado, tienen que buscar los medios de comunicación que están a favor del tema y, por otro lado, los que no. Una vez que han recopilado esta información deben analizar los textos y evidenciar qué uso del lenguaje están utilizando y si las evidencias que plasman son convincentes para cualquiera que obtenga esa información.

**¿Y la actualidad informativa? ¿La trabajas en tus clases?**

Sí, sobre todo a través de noticias y vídeos.

**Actualmente, es muy común escuchar que los jóvenes son nativos digitales. De esta manera, conocen a la perfección cómo manejar las nuevas tecnologías. Sin embargo, ¿sientes que el alumnado se desenvuelve bien en la parte más relacionada con la comprensión crítica de los contenidos?**

Cuando hablamos de los niveles inferiores de la ESO, la mayoría de los alumnos no son capaces de discernir las fake news, por ejemplo. Pero tras un análisis que realizamos en clase de varias noticias consiguen discernir y aprenden que algunos medios de comunicación suelen utilizar una alfabetización manipulativa. Creo que todavía pueden aprender mucho más.

**¿Crees que es importante tratar la alfabetización mediática en clase o, por el contrario, debería ser algo que quedara fuera del currículo escolar? ¿Por qué?**

Creo que es muy importante trabajarla, sobre todo para promover una cultura de pensamiento crítico. No todo lo que leo es cierto y no todo lo que veo es incierto, y es algo que debemos transmitir a los alumnos.

**Existe un debate sobre si el desarrollo de las competencias mediáticas debería incorporarse al plan de estudios de secundaria a través de una asignatura concreta o si, por el contrario, estas competencias deberían ser transversales en todas las asignaturas. ¿Cuál crees tú que sería la mejor opción?**

Creo que deberían plantearse de manera transversal. En cierto aspecto se puede relacionar con la asignatura de Lengua Castellana, por ejemplo, a la hora de interpretar textos orales y escritos. Pero creo que también es importante que se trabaje en otras áreas, para enseñar a los alumnos cómo se debe realizar una búsqueda de información veraz y contrastada. Esto les puede ayudar por ejemplo en sus investigaciones y trabajos académicos.

**Como profesor, ¿has recibido algún tipo de formación específica sobre educación en medios de comunicación? Si es así, ¿acceder a esta formación ha sido algo que nace como interés personal?**

Sí.. He recibido este tipo de formación, pero nació de mí. La realicé en un centro educativo alemán donde hice un periodo de observación como profesor de una asignatura que se llamaba "Media Studies".

**El centro en el que impartes clase, ¿ha recibido algún tipo de taller que trate estos temas? Por ejemplo, periodistas que hayan ido a explicar a los alumnos el problema de las fake news. En caso negativo, ¿crees que sería beneficioso para el alumnado?**

No, la verdad es que no han venido. Pero sí que sería muy beneficioso y necesario por esto que estamos hablando.

---

Entrevista a Eloy Caballero, profesor de Lengua Castellana y Literatura  
en IES Drago (Cádiz)

---

**¿Sabrías definir lo que es la alfabetización mediática? ¿Conocías el término con anterioridad?**

Sí, sí, he escuchado hablar de él, claro que sí. Estamos hablando pues de tener un conocimiento básico acerca de diferentes medios de comunicación, ¿no? Y sí que está presente en nuestro día a día, en el currículo, en nuestra área... Y está muy presente desde primero de ESO hasta en la postobligatoria en bachillerato. Son contenidos que se ven

**¿De qué manera dirías que la trabajas en tus clases?**

La trabajo mucho. Primero con el tema periodístico más concretamente, pues con los géneros, que los trabajamos desde el primer ciclo. El género de información ,géneros mixtos... Los géneros de opinión sobre todo a partir de segundo ciclo de la ESO y especialmente en bachillerato, donde son elementos claves. Y luego hoy en día a través del desarrollo de la nueva tecnologías, pues todo lo que es la multimedia. O sea, vídeos, imágenes, podcast, grabaciones... Eso está ya a la orden del día.

**¿De alguna manera trabajas la actualidad informativa?**

Sí... A través de selección de noticias, por ejemplo, cuando estamos en primer ciclo. A través de la selección de artículos de opinión sobre temas de actualidad si estamos en bachillerato o en cuarto de eso. Sí, que la trabajo.

**¿El centro ha recibido algún taller específico sobre esta materia? Por ejemplo, sé que en otros centros andaluces las Asociaciones de Prensa han ido a dar charlas sobre *fake news*.**

No, que yo recuerde no.

**Entonces, ¿dirías que tratar este tipo de contenidos en las clases nace de la iniciativa de cada profesor?**

Sí, es algo que depende más de cada profesor. Por ejemplo, las noticias falsas es algo que sale en clase. Sobre todo porque trabaja mucho con el lenguaje actual digital, a través de los medios, que es el que ellos utilizan más. Y es importante que sean conscientes de que no todo lo que llega, a través de las redes especialmente, es correcto. Y que aprendan a manejar las fuentes formales, que las utilicen para poder luego investigar... O sea que sí, sí es un tema que considero importante.

**Existe un debate sobre si el desarrollo de las competencias mediáticas debería incorporarse al plan de estudios de secundaria a través de una asignatura concreta o si, por el contrario, estas competencias deberían ser transversales en todas las asignaturas. ¿Cuál crees tú que sería la mejor opción?**

Yo veo compatible las dos ideas. Creo que hay que trabajarlo en áreas sobre todo de comunicación lingüística, como puede ser lengua y literatura, como puede ser Geografía e Historia, como puede ser filosofía... Que también sé que se trabaja. Pero que hubiera asignaturas técnicas, mejor que mejor. Antes había una asignatura que a mí me encantaba, que daba yo siempre, que era en cuarto de ESO. Se llamaba ICO, que era

Información y Comunicación, y era específica sobre esta materia. Y esa se perdió en el currículo. Era interesantísima, gustaba mucho a los alumnos.

**¿Has recibido algún taller o formación como profesor sobre la materia?**

Sí, algún curso en el CEP [Centro Formación del Profesorado], incluso los he impartido. Yo he dado cursos en el CEP de prensa digital, cuando arrancó. He trabajado también con plataformas digitales para el tratamiento de información de datos... Sí, he recibido y he impartido. Pero al final, como comentamos, es algo que depende de cada profesor.

**Si tuvieras total libertad para implementar la alfabetización mediática, ¿cómo lo harías? A veces se le “echa las culpas” a la falta de recursos o la falta de tiempo para no impartir contenidos relacionados con la educación mediática.**

No creo que nos haga falta mucho más medios ni más recursos. Por ejemplo, en clase normalmente ya muchos de los trabajos que les pido a los alumnos no son por escrito ni que me entreguen un PDF. Si no que me hacen un vídeo, les pido que me hagan una representación, que me hagan un podcast. Ahora, por ejemplo, me tienen que hacer una audición que les he preparado sobre un libro de lectura que estábamos trabajando.

O sea que es sencillo. Los alumnos tienen alcance de los medios. Lo que sí es verdad es que tienen un déficit en el conocimiento de las herramientas básicas de diseño y de edición en todos los formatos. Se habla de que son siempre las generaciones digitales, nativos digitales... Manejan muy bien el móvil y las redes sociales, pero tú luego le dices "edita un texto", "edita un vídeo", "pon música en un audio". Ahí empiezan a tener problemas, porque a eso no les ha enseñado nadie. Entonces incluir herramientas multimedia de ese tipo sería muy útil.

**Esa parte es la más orientada a un dominio tecnológico, pero ¿y la parte más relacionada con el pensamiento crítico?**

Claro, se podría mejorar mucho en ese aspecto, en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos. Como te decía antes, por ejemplo, una materia específica vendría bien. Porque tú en clase puedes trabajar estos temas un tiempo, el que se te permite, porque tienes otros muchos contenidos que impartir. Ahora, si tienes una materia física para ellos, pues seguro que ahí se podría insistir en esto.

**¿Sabrías definir lo que es la alfabetización mediática? ¿Conocías el término con anterioridad?**

No, no lo conocía.

**Vale... Pues la alfabetización mediática hace referencia a las competencias esenciales que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación de manera eficaz. Estas competencias no están relacionadas tanto con el dominio digital y tecnológico, sino más bien con la ética de los medios, la comprensión crítica de los contenidos o la concienciación sobre el derecho al acceso a la información. Sabiendo ya a lo que me refiero, ¿trabajas la actualidad de alguna manera en tus clases?**

Sí, pero en formato analógico. Nunca me meto en las redes a verificar. Quiero decir, yo les traigo ensayos de El País y ya está. Es lo único que uso.

**¿Quieres contarme un poco por qué? ¿No te atreves con lo digital?**

Yo no conozco... No sé quiénes son los propietarios de Libertad Digital ni algunos otros que me dan mucho miedo y no sé quiénes son los dueños. Entonces no me atrevo a hacer que los alumnos estén leyendo los textos sin poder decirle "mira estos son de Vox, estos son de los cristianos de la Iglesia". No sé quiénes son los que están detrás, y como no sé quiénes son yo sigo con el analógico y con El País.

**Entiendo... ¿Crees entonces que la alfabetización mediática es importante? ¿Es importante tratar estos temas en los institutos?**

Sí, debería estar en plan de estudios. De hecho, deberían empezar formándome a mí.

**Justo hay una pregunta sobre eso. ¿Has recibido algún tipo de formación en este tema de la educación en medios?**

No, yo soy de resistencia analógica. Porque entiendo que te refieres sobre todo el formato digital, el de las redes.

**Bueno, el periódico analógico también es un medio de comunicación.**

Claro... Es que en analógico... Cuando me compro un diario, que no son tantos como hay en la red, yo sé de quién es cada uno. Yo sé quién es el Grupo Prisa y sé quién el grupo Joly. Pero el Huffington Post o Libertad Digital no. Y como tampoco ando mucho trapicheando, yo no no trapicheo con el móvil apenas entonces...

**Entiendo entonces que, como no tienes formación específica en el tema, prefieres no dar a los alumnos una cosa de la que no tienes conocimiento.**

Claro, yo les doy las que yo sé. Como esto del digital yo no la manejo, no se lo voy a dar. Pero que habría que dársela, eso sí, seguro. Y darme formación a mí, eso también.

Ellos [los alumnos] el periódico de papel no lo van a mirar en su tiempo libre. Ellos lo que van a ver es esto [señala el móvil]. Entonces claro que habría que enseñarles a informarse bien.

**Existe un debate sobre si el desarrollo de las competencias mediáticas debería incorporarse al plan de estudios de secundaria a través de una asignatura concreta o si, por el contrario, estas competencias deberían ser transversales en todas las asignaturas. ¿Cuál crees tú que sería la mejor opción?**

Yo creo que sería más efectivo si fuera una asignatura específica. No tiene porqué ser de tres horas semanales, pero si fuera una asignatura específica sería más efectivo. Que luego se reforzara aplicándolo transversalmente en otras materias y nos pusiéramos de acuerdo con los profesores para decir "mira, estamos tratando la huelga del metal, a ver cómo lo colocas en tu asignatura, a ver cómo local la tuya". Bueno, pues vale. Pero que la materia fuera específica, igual que informática. Si hay una hay una asignatura específica que es TIC, pues que lo haya también sobre esto.

Yo soy un analfabeto digital. Yo la digitalización, la que manejo y controlo, es la que yo he aprendido por mis propias necesidades. En mi caso es eso. Si no fuera por eso, me encantaría tratar el tema más en mis clases. De hecho, lo analógico lo hago. Los niños saben quién es el grupo Prisa, conocen el ABC y Joly. Pero el resto, como no lo sé, pues no se lo enseño.

**Actualmente, es muy común escuchar que los jóvenes son nativos digitales. De esta manera, conocen a la perfección cómo manejar las nuevas tecnologías. Sin embargo, ¿sientes que el alumnado se desenvuelve bien en la parte más relacionada con la comprensión crítica de los contenidos?**

No tienen ni idea, no saben discernir una noticia falsa. Les puedes decir que la madre de Bambi no murió y se lo creen [ríe]. No saben discernir. De hecho, yo todos los años les hago una trampa y les pongo un documental falso que se llama Estados Confederados de América. Es un falso documental en el que se plantea que la Guerra de Secesión en realidad la ganaron los suristas. Y los chavales, hasta 20 minutos de empezar la película, se lo están tragando todo, se lo están creyendo. Y hay cosas que salen que es como para decir "¡illo, como como te puedes estar creyendo esto!". Entonces no, no, ellos no tienen... Ellos lo primero que vean se lo van a tragar.

Yo se lo digo, si no sabes usarlo [señala el móvil], es una herramienta de manipulación social tremenda. Los están manipulando con esto, pero están haciendo con ellos lo que le da la gana. Lo que me preguntas, ¿es importante enseñarlos a utilizar esto e informarse? Es como preguntar "¿tú crees que sería útil en un colegio enseñar a leer y escribir o que se enseñen matemáticas?"

**¿Crees entonces que impartir contenidos en clase sobre este tema, al final, depende de cada profesor?**

Claro que depende. En el plan de estudios aparece algo tan general como "competencia digital y TIC, maneja adecuadamente las herramientas TIC". Y ya te digo, ¿el niño sabe usar un ordenador? Claro, yo también sé entrar. ¿Nos metemos a ver las noticias? También. Pero después se tragan todo lo que ven de primeras sin hacer un ejercicio crítico. El otro día llego a clase y me dicen "profe, ¿te has enterado que mañana va a haber un apagón?" Y digo, ¿eso quién lo ha dicho? "Sí, sí, profe, lo ha dicho un Ministro". Y se quedan ahí. Ellos se quedan con lo primero que les salga. Así que es fundamental que aprendan.

---

Entrevista a Carmen Honero, profesora de Lengua Castellana y Literatura  
en IES Fuerte de Cortadura (Cádiz)

---

**¿Sabrías definir lo que es la alfabetización mediática? ¿Conocías el término con anterioridad?**

Pues la verdad es que no, no conozco el término. Por deducción, me imagino que será acercar la cultura a través de la prensa, ¿no? Me imagino que extenderlo a la población...

**Pues la alfabetización mediática se define como aquellas competencias esenciales que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación de manera eficaz. Estas competencias no están relacionadas tanto con el dominio digital y tecnológico, sino más bien con la ética de los medios, la comprensión crítica de los contenidos o la concienciación sobre el derecho al acceso a la información.**

Ah sí sí, muy interesante. ¿Y eso lo está llevando a cabo la prensa?

**Bueno, la cuestión está en si los institutos están haciendo algo o no. ¿Tú lo trabajas de alguna manera? ¿Tratas la actualidad informativa en tus clases?**

Sí, yo trabajo la actualidad, pero al 100% vamos. La trabajo sobre todo a través de artículos de opinión, las columnas... Suelo utilizar temas polémicos un poco para que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico, y sobre todo para que respeten la opinión del otro

aunque sea contraria. Y que no se enganchen en... una forma agresiva, intentando echar por tierra... sino que sepan que se pueda aceptar la diferencia y no pasa nada.

**Actualmente, es muy común escuchar que los jóvenes son nativos digitales. De esta manera, conocen a la perfección cómo manejar las nuevas tecnologías. Sin embargo, ¿sientes que el alumnado se desenvuelve bien en la parte más relacionada con la comprensión crítica de los contenidos?**

Creo que los alumnos consideran Internet todavía como una especie de Dios y que lo que dice internet es... Entonces cuesta mucho trabajo decir "bueno, chicos, esto es que viene en Internet"... O a lo mejor ven vídeos para algunos aspectos técnicos de la clase, vídeos de Física o de Lengua... Yo les digo "pero cuidado, porque esto no es así". Cuesta mucho que ellos entiendan que lo que dice Internet no va a misa, ¿no?. O sea que ellos piensan que eso está por encima de todo, como un gran hermano, y tú no vas a saber más que Internet claro. Entonces ahí sí, sí, hay que hay que tener cuidado con eso.

**Existe un debate sobre si el desarrollo de las competencias mediáticas debería incorporarse al plan de estudios de secundaria a través de una asignatura concreta o si, por el contrario, estas competencias deberían ser transversales en todas las asignaturas. ¿Cuál crees tú que sería la mejor opción?**

Yo creo que mejor de forma transversal. A mí lo que me ha quedado de todo lo que me han enseñado mis profesores es la capacidad de cuestionarme todo lo que me llega, toda la información, y cómo conectarla desde dentro de la cabeza, como si tuviera una especie de central, que me dijera "bueno, Carmen, ¿esto es así verdaderamente o cabe otra posibilidad?" Entonces, al abrir el abanico, te puedes dar cuenta que a lo mejor no es la verdad absoluta.

Así que yo creo que es fundamental trabajarlo en el instituto, que es cuando están desarrollando los adolescentes el pensamiento crítico. Que aprendan a informarse, a contrastar la información siempre, pero guiados por una persona adulta que se supone que está cualificada para ayudarlos. Y esto puede darse en asignaturas tanto de Lengua como en otras... Filosofía, Historia... Yo creo que yo lo hago, pero sé que todo el mundo no lo va a hacer. Por miedo a lo mejor... Por miedo. Porque yo creo que tenemos que ser humildes, en el sentido de... yo puedo opinar una cosa, pero mis alumnos pueden opinar la contraria. Yo digo que todo es válido siempre que tú me lo razones y respetes que yo no opine lo mismo. No hay que llegar al enfado, ni a las manos, ni a desacreditar a alguien que yo piense que está equivocado. Tiene derecho, incluso a estar equivocado, ¿no? A lo mejor la que está equivocada soy yo. Y todo esto se puede trabajar desde la prensa, claro.

**¿Y por qué crees entonces que hay profesores que, de algún modo, no la trabajan o no se atreven a hacerlo? Eso del miedo que me comentabas antes...**

Pues porque esto choca a veces con el mal concepto de autoridad. Autoridad no es que el profesor siempre tenga la razón, sino que el profesor plantea interrogantes y no tienen porqué dar la respuesta. Son los alumnos los que tienen que elaborarla interiormente. Tú tienes que guiarlos en el proceso para que puedan avanzar y puedan construir su propio pensamiento crítico. Pero como profesor no tienes que convencer a tus alumnos de nada. Y hay personas que pueden sentirse cuestionadas como autoridad. Para mí es un error, claro.

**Soy consciente de que algunos profesores critican la falta de medios o de tiempo para tratar la actualidad en clase y enseñar a sus alumnos a enfrentarse a los medios...**

Yo creo que son excusas, porque los resultados son para ganar. Si tú tienes un pensamiento crítico hacia la información, eso te va a abrir hacia todo. O sea es que es como nuclear. ¿Para qué quieres tener muchos datos si no sabes qué hacer con ellos? Lo importante es que tú sepas argumentar, sepas discernir lo que está bien construido de aquello más manipulable. Y que sepas que hasta cuando crees que te están manipulando, a lo mejor eres tú el que está equivocado y no lo sabes. Pero si no estás en esa dinámica... ¿Para qué quieres poder acceder a todos los datos del mundo si eso está en Internet?

**¿El centro ha recibido algún taller en este sentido? Por ejemplo, para enseñar a los alumnos a cómo diferenciar las *fake news*.**

Taller en concreto sobre prensa y medios no recuerdo, pero sí, hacemos visitas al Diario de Cádiz. Allí nos aplican el trabajo. Llevamos a los alumnos, nos cuentan cómo trabajan los periodistas, en qué consiste su trabajo. Y eso les gusta mucho. Lo solemos hacer, pero ahora con la pandemia está esto un poco parado, pero bueno. Y el año justo antes de la pandemia, participó el Instituto en un certamen de debates de la Junta y ganó la fase provincial. No ganó porque no llegamos hasta la fase final. Pero sí que hay un interés por todo ese tipo de cuestiones, la verdad.

**¿Has recibido algún taller o formación como profesor sobre la materia?**

Yo, vamos a ver... Yo me siento una persona afortunada, porque tuve unos profesores excepcionales en el instituto. Para ellos, lo más importante era que fuéramos críticos. Entonces en todas las asignaturas, en Lengua, en Historia, en Filosofía... No nos impartían unos aprendizajes memorísticos, sino que nos hacían acercarnos a los textos, intentar debatir y extraer las ideas nucleares de la información. A mí en ese momento me costaba muchísimo, yo lo veía todo muy difícil, pero para mí ha sido la semilla de mi actual

pensamiento crítico, como que lo tengo ya incorporado de serie. Y esto obviamente me ha ayudado también a acercarme a los medios y es lo que trato de enseñar a mis alumnos.

### **¿Pero y formación específica sobre medios de comunicación?**

No, la verdad es que no. Yo expongo temas en clase, los manejo para que debatamos. Pero no he recibido formación específicamente sobre eso. No es algo muy común, la verdad es que no nos llega mucha información sobre eso. Es cierto que desde Inspección se recomienda impulsar estas habilidades, pero depende de cada profesor, como te comentaba. Es algo que nace, al final, de la motivación de cada profesor.

---

Entrevista a José Antonio F. Fontanilla, profesor de Geografía e Historia  
en IES Fuerte de Cortadura (Cádiz)

---

### **¿Sabrías definir lo que es la alfabetización mediática? ¿Conocías el término con anterioridad?**

La verdad es que no, no lo he escuchado nunca, me lo puedo imaginar pero no te lo podría definir así técnicamente...

**Pues la alfabetización mediática se define como aquellas competencias esenciales que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación de manera eficaz. Estas competencias no están relacionadas tanto con el dominio digital y tecnológico, sino más bien con la ética de los medios, la comprensión crítica de los contenidos o la concienciación sobre el derecho al acceso a la información. Conociendo ahora la definición, ¿crees que trabajas esto de alguna manera? Por ejemplo, ¿tratas la actualidad en tus clases?**

Bueno depende de las materias. Por ejemplo, en materias como Historia o Historia del Arte sí es cierto que se trabaja con muchos temas de actualidad, sobre todo con textos periodísticos. Hago hincapié en una de las funciones que tenemos ahora el profesorado en estos últimos años, que es enseñar a discernir lo que es una buena fuente de información de la que no lo es. Porque la cantidad de información que hay es enorme y entonces cualquiera puede hacer un blog en Internet. Y ahí sí es cierto que nosotros tenemos un papel importante. Es decir, saber orientar a los alumnos hacia lo que es una buena información desde el punto de vista de la asignatura en concreto que se trabaja. Y bueno... Que el alumnado no se quede solamente con lo primero que lee. Y ahí es donde la prensa y la actualidad están en primera línea, porque salen cada dos por tres noticias.

**Actualmente, es muy común escuchar que los jóvenes son nativos digitales. De esta manera, conocen a la perfección cómo manejar las nuevas tecnologías. Sin embargo, ¿sientes que el alumnado se desenvuelve bien en la parte más relacionada con la comprensión crítica de los contenidos?**

Yo creo que no. Creo que no están tan preparados en ese área, aunque es una una... digamos, una aseveración a lo mejor muy rápida por mi parte, pero... Tienen mucho acceso a la información, pero luego les cuesta discernir una buena información de otra. Porque sobre todo prima la inmediatez y se quedan con lo que les llega más rápidamente. Por ejemplo, lo primero que aparece al hacer una búsqueda en Internet, o aquello que más les ha impactado, que a veces es un anuncio. Ahí yo creo que el alumno no está suficientemente preparado para eso.

**Existe un debate sobre si el desarrollo de las competencias mediáticas debería incorporarse al plan de estudios de secundaria a través de una asignatura concreta o si, por el contrario, estas competencias deberían ser transversales en todas las asignaturas. ¿Cuál crees tú que sería la mejor opción?**

Pues yo soy más partidario de lo transversal en ese sentido. Es decir, hablamos de algo que impregna todas las áreas, no tiene porqué ser algo especializado de un área. La actualidad puede trabajarse en múltiples asignaturas. A veces los profesores hacemos cursos de formación sobre esto... Por ejemplo, hace muchos años hice un curso de formación sobre la prensa en las escuelas. Así que creo que da igual el área, yo trabajo la actualidad en Historia pero estoy seguro de que en Lengua también la pueden tratar.

Los centros ahora mismo trabajan lo que era el antiguo proyecto TIC, que ahora se llama Transformación Digital Educativa, el TD. Este es un proyecto que no solamente implica el simple manejo de un ordenador o de una tablet o de un dispositivo electrónico, sino que es una cosa mucho más amplia y mucho más ambiciosa que incluye esto que me comentas. Es verdad que después queda un poco a la a la voluntad del profesorado. Además, si quieres estar en, digamos, la primera línea de estos asuntos pues tienes que formarte. Y sobre todo ahora en estos dos últimos años, que nos ha llegado todo lo que nos ha llegado. Por ejemplo, con el tema de la enseñanza telemática hemos tenido que aprender rápidamente. Aunque exista el proyecto TD y hablemos de una actuación más de centro, es cierto que también está sujeto a esa voluntad de profesional.

**¿Por qué crees que algunos profesores prefieren dejar la actualidad fuera de las aulas?**

Bueno, ahí hay tema que claro. A lo mejor depende de las materias, pero hay temas que a lo mejor son más espinosos, que tocan muchas aristas con la política o con la religión. Esto

siempre ha traído polémica, ahora y siempre ha sido así. Ahora lo que pasa es que la cantidad de información es brutal. Para que te hagas una idea, al correo corporativo del Instituto llega un montón de información. Uno de los últimos es precisamente sobre la vacunación. Es una advertencia de una asociación de vete tú a saber a los centros educativos, sobre si el instituto acepta convertirse en un centro de vacunación. Algo que ni siquiera nos afecta por rango de edad. Como director, hay cosas que yo tengo que discriminar ahí, lo que es una buena información o no, lo que yo entiendo también que parte de mi criterio. Imagínate que le reenvío esta información al claustro. Estaría lanzando una información que no es fiable, entonces tengo que tener cuidado con la información que llega aquí al correo. Imagina cómo se enfrentaría un adolescente si recibe una información de este tipo. Al final los profesores tenemos una responsabilidad en este sentido.

---

Entrevista a Rosa Moreno Díaz, profesora de Historia del arte y Geografía Humana  
en IES Velázquez (Sevilla)

---

**¿Sabrías definir lo que es la alfabetización mediática? ¿Conocías el término con anterioridad?**

No, la verdad es que no lo he escuchado hasta que tú me lo has dicho.

**Pues la alfabetización mediática se define como aquellas competencias esenciales que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación de manera eficaz. Estas competencias no están relacionadas tanto con el dominio digital y tecnológico, sino más bien con la ética de los medios, la comprensión crítica de los contenidos o la concienciación sobre el derecho al acceso a la información. Conociendo ahora la definición, ¿crees que trabajas esto de alguna manera? Sabiendo la definición, ¿crees que dirías que la trabajas en tus clases, que es algo que está presente?**

Verás, yo sí la trabajo en mis clases. También depende un poco de la materia. Verás, por ejemplo en mi caso yo soy profe de historia y trabajo con nenes de tercero de la ESO, y con ellos trabajo en Geografía y con Segundo de Bachillerato trabajo Historia del arte. Entonces en una materia como la de Historia del arte en segundo de bachillerato me es mucho más difícil trabajar este tipo de cosas, porque tenemos una programación densísima, porque tenemos una selectividad... Y entonces es como que programa, programa, programa. Y es que no tienes tiempo ni casi de respirar. Es triste, la verdad. Sin embargo, con los nenes de tercero de la ESO, que trabajo en Geografía y además es geografía humana, pues ahí trabajamos mogollón de temas tipo medio ambiente,

política, economía. Y entonces ahí lo trabajo mogollón, muchísimo, muchísimo. Porque es que además es necesario. Es decir, yo a mi alumnado le digo "es que estamos aquí para aprender a pensar, para aprender a analizar, cada uno que piense lo que quiera, pero por lo menos que seamos capaces de analizar una situación". Y para analizar una situación hay que contrastar fuentes, hay que contrastar información. Utilizo muchos vídeos, periódicos... utilizo de todo, ¿eh? Viñetas... Utilizo todos los recursos que están a mi alcance para que el alumnado cree opinión. Entonces un poco yo creo que ahí tú les estás enseñando a eso, a que deben contrastar fundamentalmente.

### **Entonces, sí que trabajas la actualidad informativa...**

Es necesario. Es más, les pido que escuchen los telediarios, les pido que los escuchen, que los miren, que vean periódicos, que miren el mundo digital ahí. Algunos lo hacen, otros no. Pero bueno, es normal. Es una edad que todavía está en unos 14-15 años... Están ahí un poco... Pero sí sí, yo claro, los motivos a ellos. Y de todas formas, lo que no hacen voluntariamente, lo hacen obligatoriamente en clase. En clase trabajamos con eso, con ese tipo de cosas.

### **Actualmente, es muy común escuchar que los jóvenes son nativos digitales. De esta manera, conocen a la perfección cómo manejar las nuevas tecnologías. Sin embargo, ¿sientes que el alumnado se desenvuelve bien en la parte más relacionada con la comprensión crítica de los contenidos?**

Es que yo creo que no, verás. O sea decir que son una generación tecnológica, pero son una generación tecnológica muy específica. De hecho, tú a tu alumnado le tienes que enseñar cómo escribir un email, que es una cosa a nivel tecnológico súper básica. O sea, quiero decir, ellos son muy tecnológicos porque son capaces de buscar cualquier cosa en Internet, porque usan aplicaciones, porque usan las redes sociales... Pero luego a nivel de usuario no tienen para nada ese nivel. Luego el tema del pensamiento crítico mucho menos, mucho menos. Es que no están acostumbrados. No están acostumbrados en absoluto a pensar, pero que además es una dinámica de su vida diaria es decir, ¿eh? Yo le doy cantidad de materiales al inicio de curso que resuelven todas las dudas que ellos pueden tener a lo largo de todo el curso. O sea, yo les doy un cuadrante de todos sus exámenes a lo largo del curso y aún así durante todo el curso te preguntan "¿qué día es el examen, qué día es el examen?" Y tú dices, "pero chiquillo, si solo lo tienes que mirar, solo es mirarlo". Entonces están acostumbrados a que las cosas se resuelvan fácil, es decir, pregunto y tú me respondes. Pero no están acostumbrados a tener que ser autónomos, a resolver. Entonces ya imagínate a analizar y pensamiento crítico, eso ya es como una fase... Entonces, resumiéndote un poco. No creo que tengan ni siquiera ese nivel tecnológico a nivel de usuario. Tienen un nivel tecnológico a nivel pues eso, de generación digital, pero

en un ámbito muy específico. Y luego, no creo que tengan autonomía y no creo que tengan pensamiento crítico, ni con los medios ni en general. Es una batalla continua diaria y es muy difícil, ¿sabes? Muy difícil.

**Entonces, con todo esto que estamos hablando sobre alfabetización mediática, ¿crees que debería ser algo que se trate en las aulas o que puede quedar relegado fuera de los institutos?**

Bueno, yo es que creo que en una materia como la que yo te he hablado, como la mía, es que es imprescindible. Es que... Yo creo que eso se debe aplicar a la educación, pero se debe aplicar a la educación... O sea, no tratarlo por tratarlo y tratarlo en todas partes. No. Se debe buscar dónde es el espacio adecuado para que sea un elemento más que tú trabajas en el aula. Entonces, por ejemplo, en materias como la mía, es que eso viene al dedo. O sea, es que es que es algo sustancial de la materia. Ahora, tú te quieres poner a hacerlo en Historia del Arte de segundo de bachillerato y es como "no, por favor, no me castigues que aquí no puedo". Entonces yo sí que creo que tiene que estar, pero hay que buscar el espacio adecuado, claro.

**Claro, justo algunos están luchando por incluir una asignatura, quizás optativa, en los programas de ESO. Esto parte sobre todo de las Asociaciones de Prensa. Sin embargo, otros son más partidarios de la transversalidad en los planes de estudio.**

Claro, claro yo también soy más partidaria de la transversalidad. Cuando metes una optativa, esa optativa... Primero, ¿quién? ¿Qué porcentaje del alumnado te la va a coger? ¿Con qué motivación? Y luego también, si es una asignatura que al final no resulta interesante, se pierde. Se pierde porque en el momento en que no haya un número de alumnos que la coja es una asignatura que pierdes. Entonces, yo creo que debe estar en la transversalidad también. Y es lo que te digo, hay que analizar en qué lugar, con qué materia, dónde la puedes trabajar. Y yo vamos, ya te garantizo que en una materia como la geografía humana absolutamente. Es que es necesaria, es que tú estás trabajando economía, sociedad, política, medio ambiente. ¿Qué más quieres? O sea ahí o hablas de actualidad o hablas. Porque yo a mis alumnos empiezo diciéndole "vamos a aprender a analizar el mundo en el que vivimos y para analizar el mundo en el que vivimos tienes que escuchar la radio, la televisión, las noticias, los periódicos. Y claro, es que no puedes basarte en lo que me dicen, tú tienes que crear tu propia idea y para eso lo básico es la información. Pero tienes que aprender a informarte, tienes que aprender a contrastar.

**Sobre todo esto que hablamos, ¿has recibido algún tipo de formación específica?**

No, esto nace de mi vocación docente. Es decir, en una asignatura como la mía... Mira, yo soy de las que no trabaja con un libro de texto, para que nos hagamos una idea. Entonces

en una asignatura como la mía, tú no te puedes dedicar a dar estadísticas económicas, eso no es entender la economía. Entender la economía es otra cosa y entender la política es otra cosa. Porque la política es todo: política económica, política social... Entonces tú tienes que aprender a pensar. Entonces es mi vocación como docente la que me lleva, a lo largo de muchos años de docencia... pues haberte puesto a buscar materiales, a crear mis propios materiales, se los cuelgo a los niños en el classroom. Y esos materiales están hechos de un montón de cosas, de un montón de información, de un montón de vídeos, de un montón de todo. Y son muchos años de trabajo, claro. Recuerdo mi primer año de docente, que yo ahora mismo miro hacia atrás y digo "por dios qué vergüenza, qué horror". Digo "pobres niños los que me vivieron en aquel año, donde todo el rato era libro, esquema, libro, esquema, actividades. Ahora mismo no tienen nada que ver mis clases y eso lo he ido creando en función de mi propia inquietud. También es verdad que ha hecho muchos cursos. Me he formado, no específicamente en esto de los medios que tú me estás preguntando.

**Al final, entonces, depende mucho de cada profesor.**

Sí, totalmente, en eso estoy de acuerdo contigo.

**La última pregunta es sobre el centro. ¿Ha recibido algún taller o curso el alumnado sobre alfabetización mediática? Por ejemplo, sobre fake news.**

No, específicamente. Aquí sí que hacemos mogollón de talleres que nos vienen del Ayuntamiento. Y entonces hemos hecho de todo, de redes sociales por ejemplo. Pero no se ha tratado específicamente esto.