



TRABAJO FIN DE GRADO

**EDUCAR EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN: EL PERFIL DEL
PROFESORADO DE SECUNDARIA EN MÁLAGA**

de

ALEJANDRO ALCAIDE LORENTE

TUTOR/A: Dra. Elena Pilar Blanco Castilla

Cotutora: Dra. Laura López Romero

Índice

Resumen	3
Palabras clave.....	3
Introducción	4
Preguntas de investigación	5
Hipótesis.....	5
Objetivos	6
Metodología	6
Capítulo 1: Concepto y dimensiones de la alfabetización mediática	8
1.2 <i>El nivel de competencias mediáticas de los jóvenes</i>	10
Capítulo 2: La alfabetización mediática en la legislación y los centros educativos.....	10
2.1 <i>El rol del profesorado y los talleres de alfabetización mediática</i>	12
Capítulo 3: Análisis de las programaciones didácticas de las asignaturas que contemplan la alfabetización mediática.....	13
3.1 <i>Educación Plástica, Visual y Audiovisual</i>	13
3.2 <i>Tecnología y digitalización</i>	15
3.3 <i>Lengua castellana y literatura</i>	17
Capítulo 4: El perfil del profesorado.....	19
4.1 <i>Conocimientos de los docentes sobre alfabetización mediática y dimensiones</i>	23
4.2 <i>Presencia de alfabetización mediática en las aulas</i>	25
4.3 <i>El profesorado ante Internet y las redes sociales</i>	31
4.4 <i>Los talleres de alfabetización mediática</i>	33
Conclusiones	36
Bibliografía	38
Anexos.....	42
Anexo I.....	42
Anexo II	50

Resumen

El contexto digital actual requiere de una urgente alfabetización mediática de los jóvenes, la cual depende de una responsabilidad compartida entre las familias, la escuela, el Estado y los medios de comunicación. El objetivo de este TFG es observar la presencia de educomunicación en las aulas y programaciones didácticas para así describir el perfil del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Málaga, basado en su formación, conocimiento y metodología. Se ha distribuido una encuesta entre el profesorado de 28 centros educativos, en la que han participado 31 docentes, y se ha realizado un análisis de contenido semántico de tres asignaturas del currículo académico relacionadas con la alfabetización mediática. Los resultados muestran que los docentes que han estudiado la alfabetización mediática durante su trayectoria académica están más predispuestos a trabajarla que aquellos que no se han formado en ella. También los que obtuvieron titulaciones de la rama de letras son más proclives a incluirla que los que se graduaron en estudios de la rama de ciencias. La mayoría no se considera el principal responsable de la educación mediática del alumnado y la presencia de esta queda supeditada a la voluntad del docente. Las menciones a la alfabetización mediática en las programaciones didácticas son escasas. Tan solo *Educación Plástica, Visual y Audiovisual* se muestra como un espacio propicio para esta materia. Ante esta situación, es necesaria una urgente regulación de la alfabetización mediática con la que garantizar su presencia en las aulas.

Palabras clave

Alfabetización mediática, docentes, Secundaria, competencia digital

Introducción

La sociedad actual lleva décadas intentando hacer frente al reto de la alfabetización mediática o educomunicación. La revolución tecnológica ha llevado a un uso casi diario de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales han permitido el acceso continuo a información en una coyuntura mediática cada vez más compleja (Pérez Tornero, 2008b).

Aunque toda la población esté inmersa en esta realidad digital, los jóvenes suponen un colectivo realmente afectado puesto que sus hábitos de consumo, sus relaciones interpersonales y su dieta mediática están determinados por el cada vez mayor uso de dispositivos tecnológicos (García Jiménez, Tur Viñes y Pastor Ruiz, 2018). Además, las redes sociales son la elección prioritaria de este colectivo para informarse de lo que pasa a su alrededor, por delante de los medios de comunicación como la televisión o la prensa (López Martín, 2020).

Ante esta situación, es necesario que reciban una alfabetización mediática, entendida como el conjunto de habilidades que una persona muestra ante la información que recibe desde los medios de comunicación, de manera que evalúa los contenidos de manera crítica y es capaz de responder a ellos (Herrero Curiel y La Rosa Barrolleta, 2021).

Es fundamental que adquieran las competencias necesarias con las que no solo aprender a usar las nuevas herramientas tecnológicas, sino también a adquirir una actitud crítica y una capacidad de expresión que les permita ejercer una ciudadanía de pleno derecho. Especialmente, tras el estudio de Aguaded, Marín Gutiérrez y Díaz Parejo (2015), en el que los adolescentes de Secundaria de Andalucía mostraron grandes carencias en competencias mediáticas.

Para garantizar la educación mediática de los jóvenes, se pueden identificar cuatro agentes: las familias, las escuelas, el Estado y los medios de comunicación. La Junta de Andalucía ha puesto en marcha iniciativas, como Aula de Cine, con las que fomentar la alfabetización mediática en los centros educativos. Esta misma línea de actuación ha seguido la Asociación de la Prensa de Málaga con el programa Prensa en mi mochila, en cuya V edición han participado más de 2.500 escolares.

Según la UNESCO (2011), los docentes son uno de los pilares básicos para garantizar el correcto desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI). Además, la formación de los profesores y profesoras, sus actitudes y sus conocimientos son elementos clave para que este proceso educativo tenga éxito. Más aún cuando ninguna de las leyes educativas en España ha abordado de manera directa la alfabetización mediática (Pérez Femenía e Iglesias García, 2022), a menudo incluida en la educación “no formal” y supeditada a la voluntariedad del docente y del centro educativo (Herrero Curiel y La Rosa Barrolleta, 2021).

Por tanto, la investigación sobre el rol del profesorado dentro de la educación mediática es necesaria para conocer su nivel de competencia y establecer líneas de corrección con las que mejorar el estado de la alfabetización mediática en las aulas.

Aunque existen estudios sobre la alfabetización mediática en Málaga y las competencias del profesorado (Morató Beltrán, López Martín y López Romero, 2022; Morató Beltrán y López Martín, 2021), estos establecen un perfil en base a variables como el género, la edad o la formación académica. En cambio, este trabajo de fin de grado pretende investigar de manera más profunda al añadir cuestiones como la opinión sobre la responsabilidad de alfabetizar mediáticamente o el tratamiento de las redes sociales por parte del docente. Además, es el primero que estudia la presencia de alfabetización mediática en las programaciones didácticas de asignaturas de ESO relacionadas con este ámbito, como son *Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Tecnología y digitalización* y *Lengua castellana y literatura*.

También se ha realizado un análisis de contenido semántico de las programaciones académicas de las asignaturas de *Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Tecnología y digitalización* y

Lengua castellana y literatura, con la finalidad de observar la presencia de la alfabetización mediática y sus dimensiones en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Preguntas de investigación

Ante este panorama, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. En relación con el perfil del profesorado de Secundaria:
 - a. ¿Qué saben los profesores y profesoras sobre alfabetización mediática?
 - b. ¿Incluyen los docentes la alfabetización mediática en sus clases?
 - c. ¿Existen diferencias entre los profesores con titulación en áreas relacionadas con la educación mediática, tales como Periodismo, Comunicación Audiovisual o Publicidad y Relaciones Públicas; y los profesores con distinta formación?
 - d. ¿Tienen los docentes con titulación en grados de la rama de letras mayor predisposición a trabajar la educación mediática frente a los de la rama de ciencias?
2. En relación con los contenidos que trabajan los docentes de Secundaria:
 - a. ¿Qué contenidos trabajan cuando enseñan sobre medios de comunicación?
 - b. ¿Se explica algo sobre contenidos publicitarios?
 - c. ¿A qué cuestiones relacionadas con el uso de redes sociales dedican más tiempo?
 - d. ¿Le dan mayor importancia los profesores a enseñar cómo se produce el contenido en los medios o a adquirir un pensamiento crítico sobre lo que consumen?
 - e. ¿Hay una enseñanza excesivamente centrada en los contenidos audiovisuales?
3. En relación con la legislación educativa en Secundaria:
 - a. ¿Creen los profesores que la alfabetización mediática debe impartirse a través de una nueva asignatura cuyo currículo se dedique exclusivamente a ella?
4. En relación con las programaciones académicas:
 - a. ¿De qué manera incluyen las programaciones académicas de las asignaturas a la alfabetización mediática?
 - b. ¿A qué dimensiones dan mayor importancia?

Hipótesis

Dadas las preguntas de investigación formuladas, se constatan las siguientes hipótesis:

1. En relación con el perfil del profesorado de Secundaria:
 - a. El profesorado tiene un bajo nivel de conocimiento sobre alfabetización mediática.
 - b. Los profesores y profesoras no incluyen la educación mediática en sus aulas.
 - c. Los docentes que han estudiado sobre educación mediática en su trayectoria universitaria tienen una mayor predisposición a trabajarla en sus clases que aquellos que no han recibido este tipo de formación.
 - d. Los docentes con titulaciones universitarias de la rama de letras tratan más la alfabetización mediática que los que tienen estudios de la rama de ciencias.
2. En relación con los contenidos que trabajan los docentes de Secundaria:
 - a. Los docentes principalmente trabajan contenidos relacionados con la identificación de noticias falsas o bulos.
 - b. No, los contenidos publicitarios no son incluidos por el profesorado a la hora de alfabetizar mediáticamente.

- c. Los docentes priorizan que sus alumnos aprendan a ser críticos ante la información que les llega desde las redes sociales frente a otras cuestiones.
 - d. El profesorado valora más que los alumnos adquieran un pensamiento crítico con respecto a otras competencias.
 - e. Los profesores y profesoras dan mayor importancia a los contenidos audiovisuales que a los textuales.
3. En relación con la legislación educativa en Secundaria:
 - a. Los docentes creen que la alfabetización mediática debe impartirse a través de una nueva asignatura dedicada a ella.
 4. En relación con las programaciones académicas:
 - a. La alfabetización mediática y sus competencias se incluyen de manera explícita en las programaciones académicas.
 - b. Las programaciones académicas dan mayor importancia a la dimensión de la tecnología.

Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es conocer el perfil del profesorado de Secundaria en Málaga en relación con la alfabetización mediática. No obstante, se pueden detallar de manera más concreta los siguientes objetivos según las hipótesis planteadas:

1. Averiguar el nivel de conocimiento sobre alfabetización mediática del profesorado.
2. Investigar la presencia de educación mediática en las aulas.
3. Indagar sobre posibles diferencias a la hora de incluir la alfabetización mediática entre los docentes que han recibido formación mediática durante sus estudios universitarios y aquellos que no.
4. Descubrir las disimilitudes entre el profesorado de la rama de letras y el de la rama de ciencias.
5. Conocer qué contenidos de la alfabetización mediática trabaja el profesorado durante la docencia.
6. Determinar si los contenidos publicitarios son incluidos durante las sesiones de alfabetización mediática que imparte el profesorado.
7. Observar a qué cuestiones relacionadas con las redes sociales dan mayor importancia los profesores y profesoras.
8. Discernir si los docentes valoran más la actitud crítica durante el consumo de contenidos frente a la capacidad de producción de estos por parte del alumnado.
9. Averiguar si la educación mediática prioriza los contenidos audiovisuales frente a otros formatos.
10. Conocer si los docentes creen necesaria la implantación de una nueva asignatura sobre educación mediática.
11. Determinar cómo recogen las programaciones académicas la alfabetización mediática y a qué dimensiones dan mayor importancia.

Metodología

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se ha optado por utilizar dos herramientas metodológicas: el cuestionario y el análisis de contenidos.

En primer lugar, la elección del cuestionario se debe a lo expuesto por Meneses (2016): “el cuestionario permite plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, empleando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas

para describir a la población a la que pertenecen”. Para esto se ha elaborado una encuesta (ver Anexo I) dividida en varios apartados:

- Datos del participante: preguntas 1 y 2.
- Perfil del profesorado: preguntas 3, 4, 7, 8, 10, 11, 22, 26, 27 y 28.
- Conocimientos de los docentes sobre alfabetización mediática y dimensiones: preguntas 5 y 6.
- Presencia de alfabetización mediática en las aulas: preguntas 9, 12, 13, 14, 15, 16 y 17.
- El profesorado ante Internet y las redes sociales: preguntas 18, 19, 20 y 21.
- Los talleres de alfabetización mediática: preguntas 23, 24 y 25.

La encuesta fue distribuida a través de *Google Forms* a 28 institutos de Secundaria de la provincia de Málaga y estuvo disponible desde el 5 de mayo de 2023 hasta el 2 de junio de 2023. Podían contestar todos los profesores y profesoras, independientemente de la asignatura que impartieran. El desglose del número de profesores que ha contestado por cada centro se observa en la Tabla 1, con el profesorado del IES Cánovas del Castillo como el más participativo con ocho encuestados. El número total de docentes que han participado en la encuesta es de 31, lo cual ha supuesto una limitación para la investigación. Del total del profesorado encuestado, el 45,16% tiene entre 41 y 50 años y el 22,58% entre 51 y 60 años, lo que da lugar a una muestra de profesores y profesoras con una presumible experiencia en la profesión (Tabla 2).

Tabla 1: Número de profesores participantes por centro educativo

Centro educativo	Número de profesores participantes
IES Cánovas del Castillo	8
IES Ciudad de Melilla	1
IES Ciudad Jardín	1
IES Jarifa	3
IES José Saramago	2
IES Litoral	1
IES Manuel Romero	2
IES Mercedes Labrador	1
IES Miraflores de los Ángeles	1
IES Pablo Picasso	1
IES Poetas Andaluces	2
IES Politécnico Jesús Marín	2
IES Sierra de Yeguas	1
IES Tomás Hormigo	3
IES Vicente Espinel	2
Total general	31

Elaboración propia

Tabla 2: Número de profesores por rango de edad

Rango de edad	Número de profesores
Entre 21 y 30 años	3
Entre 31 y 40 años	6
Entre 41 y 50 años	14

Entre 51 y 60 años	7
Entre 61 y 70 años	1
Total general	31

Elaboración propia

En segundo lugar, se utilizó el análisis de contenido para observar cómo se recoge la alfabetización mediática en las programaciones didácticas de las asignaturas *Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Tecnología y Digitalización y Lengua castellana y literatura* de Educación Secundaria Obligatoria. La justificación de usar esta metodología se debe a lo indicado por Aigner (1999): “el análisis de contenido es la técnica que permite investigar el contenido de las comunicaciones mediante la clasificación en categorías de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje”. Por tanto, se ha elaborado una ficha (ver Anexo II) para el análisis de contenido semántico de las programaciones didácticas y observar las referencias a la alfabetización mediática, sus dimensiones y sus competencias.

Capítulo 1: Concepto y dimensiones de la alfabetización mediática

La alfabetización mediática es uno de los principales retos a los que se enfrenta la sociedad actual, pero no se trata de un fenómeno reciente. La alfabetización referida a los medios de comunicación es un concepto que aparece a partir del siglo XX, fundamentalmente por el progreso de las comunicaciones en el mundo (Herrero Curiel y La Rosa Barrolleta, 2021). Según Fedorov (2011), la cuna de la alfabetización mediática es Francia: a principios de la década de 1920 se puso en marcha un movimiento protagonizado por clubs de cine que pretendían realizar actividades formativas. Otros países con una larga trayectoria en el campo de la alfabetización mediática son Gran Bretaña y Rusia (Fedorov, 2011). De igual manera, la UNESCO ya acuñó el término “educación mediática” en la década de 1970 y se interesó por su inclusión en el currículo académico (Aguaded et al., 2019).

A partir de este momento, comienza una revolución tecnológica con un ritmo frenético que establece nuevas pautas en los procesos de enseñar y aprender (Aguaded, Marín Gutiérrez y Díaz Parejo, 2015). Como explica Pérez Tornero (2008b), el sistema mediático ha evolucionado de tal manera que existe una red de comunicaciones de gran extensión por la que se distribuyen servicios audiovisuales cada vez más complejos. Los usuarios están conectados permanentemente y consumen contenidos audiovisuales de manera continua.

Por tanto, no es de extrañar que la alfabetización mediática de las personas haya igualado en importancia a cuestiones como saber leer y escribir; en la medida en que se vive rodeado de pantallas (Aguaded, Marín Gutiérrez y Díaz Parejo, 2015).

¿Pero qué es exactamente la alfabetización mediática? Existen muchas definiciones aportadas por organismos, instituciones e investigadores. Para Herrero Curiel y La Rosa Barrolleta (2021, p. 79), la alfabetización mediática es:

Conjunto de habilidades, destrezas y actitudes críticas que pone en marcha una persona a la hora de exponerse e interactuar con la información que le llega a diario desde los medios de comunicación (televisión, radio, medios impresos, internet y/o redes sociales), en cualquier formato (texto, vídeo, audio y/o foto) y a través de cualquier dispositivo (televisores inteligentes, ordenadores, teléfonos móviles o tabletas).

Esta definición ofrece una visión completa del fenómeno y hace alusión a la práctica totalidad de plataformas con las que una persona puede interactuar. Es interesante la aportación de Aguaded,

Marín Gutiérrez y Díaz Parejo (2015) sobre el término “competencia” aplicado a la alfabetización mediática, la cual describen como los “conocimientos, capacidades y actitudes con las que cuenta la persona en lo relacionado con el mundo audiovisual, así como a la capacidad que tiene la persona de codificar y decodificar los mensajes audiovisuales”.

Dado el papel fundamental que desarrollan, es importante determinar qué entienden las administraciones públicas cuando se habla de competencia mediática. El Parlamento Europeo explica que no puede reducirse al uso adecuado de las herramientas y tecnologías, sino que debe ir más allá y desarrollar un pensamiento crítico en el individuo, el cual le permita analizar la realidad que le rodea. La UNESCO (2008, citado en Wilson, 2012, p.16), que habla de alfabetización mediática e informacional (*Media and Information Literacy*), destaca que sirve para poner en práctica la ciudadanía activa.

El Gobierno de España, a través del Ministerio de Educación, señala que la educación en medios es clave para adquirir autonomía y conciencia sobre la información que consumimos y producimos. Por último, la Junta de Andalucía destaca que la alfabetización mediática “es un prerrequisito para la participación eficaz en la Sociedad de la Información”.

Aunque es posible encontrar otros términos que hagan referencia a este concepto, como la alfabetización digital, la convergencia de los medios hace que no haya diferencias puesto que todos hacen referencia al mismo fenómeno (Pérez Tornero, 2008a).

La alfabetización mediática, como fenómeno comunicativo, está compuesto por un conjunto de dimensiones o magnitudes relacionadas entre sí. Tal es la conexión entre ellas que es imposible entender una sola sin explicar las interacciones con las demás (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Según Ferrés y Priscitelli (2012), la competencia mediática está integrada por seis grandes dimensiones: el lenguaje, la tecnología, los procesos de interacción, los procesos de producción y difusión, la ideología y valores, y la estética.

Cada una de ellas cuenta, a su vez, con dos ámbitos diferentes: el ámbito del análisis, referido a la postura del individuo cuando consume un contenido; y el ámbito de la expresión, que hace alusión a la actitud de la persona cuando produce un mensaje.

1. La dimensión del lenguaje incluye la capacidad de reconocer los diferentes códigos de un mensaje y el flujo de historias presente en la agenda mediática, así como saber expresarse utilizando diferentes registros lingüísticos.
2. La dimensión de la tecnología se refiere a la competencia para manejar las innovaciones y dispositivos tecnológicos. También implica saber elegir las herramientas adecuadas según el mensaje que se quiere producir.
3. La dimensión de los procesos de interacción contempla identificar los hábitos propios de consumo e identificar las preferencias por unos contenidos u otros, además de ser proactivo e interactuar con las pantallas.
4. La dimensión de los procesos de producción y difusión significa conocer el funcionamiento de la industria de medios y las funciones de los productores y difusores de contenidos, además de ser capaz de elaborar y distribuir mensajes mediáticos.
5. La dimensión de la ideología y valores recoge la habilidad para discernir las diferentes representaciones de la realidad que construye cada medio y evaluar fuentes de información mediante una actitud crítica. De la misma manera, ser capaz de transmitir valores y desafiar a los estereotipos.
6. La dimensión de la estética hace referencia a la facultad de valorar cómo se comunican los mensajes desde el punto de vista de la creatividad y la innovación.

1.2 El nivel de competencias mediáticas de los jóvenes

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), el 94,5% de la población española de entre 16 y 74 años utilizó Internet durante los tres últimos meses de 2022. Uno de los colectivos más afectados por el uso extendido de la red es el de los jóvenes, ya que establecen a través de ella la mayoría de sus relaciones personales (García Jiménez, Tur Viñes y Pastor Ruiz, 2018). Además, también emplean las redes sociales como fuentes de información y entretenimiento (López Martín, 2020). El INE recoge que el 93,1% de jóvenes de entre 10 y 15 años hizo uso del ordenador en 2022, y el 69,5% disponía de un teléfono móvil en el mismo año.

Con estos datos, es innegable que la población joven se encuentra inmersa por completo en el mundo digital. Por tanto, es más que necesario conocer cuáles son sus competencias mediáticas y cómo fomentar su aprendizaje, ya que en muchas ocasiones no se distingue entre saber manejar un dispositivo y utilizarlo de manera inteligente (Sánchez Carrero y Contreras Pulido, 2012).

Aguaded, Marín Gutiérrez y Díaz Parejo (2015) estudiaron el nivel de competencia de los jóvenes de Primaria y Secundaria de Andalucía, con unos resultados desfavorables. Los jóvenes tan solo mostraron capacidades aceptables en la dimensión de la tecnología, la más alejada del pensamiento crítico.

No obstante, a pesar de ser capaces de manejar los dispositivos tecnológicos, lo hacen mayoritariamente para consumir. Así lo indican Livingstone et al. (2011), cuyos resultados muestran que el 76% recibe contenidos producidos por otros y solo el 11% escribe en un blog.

Ante esta coyuntura, en la que los jóvenes están expuestos continuamente a un contenido digital del que son consumidores pasivos con bajas competencias mediáticas, es más que necesaria la implantación de la alfabetización mediática (Aguaded, Marín Gutiérrez y Díaz Parejo, 2015).

Capítulo 2: La alfabetización mediática en la legislación y los centros educativos

A pesar de la importancia de reflejar de forma directa la alfabetización mediática e informacional en la legislación para materializarla en las aulas, esta nunca ha sido abordada de manera directa por ninguna de las leyes educativas que España ha tenido durante la etapa democrática (Pérez Femenía e Iglesias García, 2022). La más antigua de todas, la LODE de 1985, no hace ningún tipo de alusión a la alfabetización mediática.

El primer intento de incluir el tratamiento de la información desde un punto de vista crítico se le atribuye a la LOGSE de 1990 (Pérez Femenía e Iglesias García, 2022). Se creó la asignatura *Educación Plástica y Visual* para 4º ESO, denominada en ocasiones como *Procesos de Comunicación*. Para la etapa de Bachillerato, aunque fuese de manera exclusiva para la modalidad de Artes, se introdujo *Imagen y expresión*. Sin embargo, la realidad es que los contenidos relacionados con la alfabetización mediática dependieron de la voluntad de cada docente (Pérez Femenía e Iglesias García, 2022).

Posteriormente, la LOCE de 2002 comenzó una tendencia que perdura hasta hoy: dar prioridad absoluta a la dimensión de la tecnología y asegurar que el alumnado sepa usar desde un punto de vista funcional las TIC. La LOE de 2006 recuperó lo que se estableció en la LOGSE de 1990 e introdujo por primera vez *Tecnología y digitalización* para Secundaria. Y antes de la actual LOMLOE de 2020, la LOMCE de 2013 creó *Tecnologías de la información y de la comunicación* para 4º ESO.

Según Pérez Femenía e Iglesias García (2022), tampoco se concreta en las diferentes leyes quienes son los responsables de cumplir los objetivos de alfabetización mediática propuestos en la legislación. Se entiende que será el profesorado, quien en base a su formación estarán más o menos capacitados para impartir estos contenidos. La alfabetización mediática ha ido saltando a

lo largo de los años entre los currículos de diferentes asignaturas, las cuales han aparecido o desaparecido, como se ha visto, según la legislación vigente.

Si se toma como referencia la última ley educativa, la LOMLOE de 2020, estas son las asignaturas que han recogido los contenidos relacionados con el desarrollo de competencias mediáticas: *Educación Artística* en la etapa de Primaria (que se puede dividir en *Educación Plástica y Visual y Música y Danza*), *Educación Plástica, Visual y Audiovisual y Tecnología y Digitalización* en Secundaria, y *Comunicación audiovisual* para Bachillerato.

También aparecen en otras anteriores a la LOMLOE y que se han mantenido asignaturas como *Cultura audiovisual* o *Tecnologías de la información y la comunicación*, ambas de Bachillerato. *Cultura audiovisual* fue objeto de estudio para López Romero (2019), de tal modo que se pudieron observar de nuevo las carencias a la hora de incluir la alfabetización mediática: esta asignatura se restringe al Bachillerato de Artes y el temario se centra en el aspecto técnico y no tanto en el analítico o pedagógico de la comunicación audiovisual.

En línea con las opiniones del profesorado recogidas por Herrero Curiel y La Rosa Barrolleta (2021), el 89,47% de los docentes destacan que la alfabetización mediática se encaja en la educación “no formal”, la cual aparece reflejada en la LOMLOE, y no en un programa académico concreto. Depende en gran medida de la voluntad de los profesores y los programas o proyectos que desarrolle el centro educativo (Herrero Curiel y La Rosa Barrolleta, 2021).

En vista de que la legislación no aborda de manera directa la alfabetización mediática ni tampoco exige un cumplimiento mínimo de objetivos (Pérez Femenía e Iglesias García, 2022), será el compromiso de cada centro educativo el que determine el nivel de alfabetización de sus alumnos. Por otro lado, la alfabetización mediática también ha aparecido en las diferentes leyes audiovisuales de España. Según De Cara y Tornero (2012), las competencias mediáticas comenzaron a reconocerse como un derecho de manera muy tímida en la Ley General de Comunicación Audiovisual de 2010.

Si se revisa dicha ley, en su artículo 6 aparece: “los poderes públicos y los prestadores del servicio de comunicación audiovisual deben contribuir a la alfabetización mediática de los ciudadanos”. Esta también atribuyó la responsabilidad de garantizar este derecho al Consejo Estatal de Medios Audiovisuales (CEMA), que posteriormente fue absorbida junto con sus competencias por la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC) en 2013.

En el Anteproyecto de la Ley General de Comunicación Audiovisual de 2020, la importancia de fomentar la alfabetización mediática aparece en el artículo 10 (Gómez y Medina, 2022). Más tarde, una vez aprobada la LGCA en 2022, el concepto de alfabetización mediática aparece recogido en el capítulo IV del preámbulo: “Otros principios generales de la Ley son el respeto a la diversidad cultural y lingüística y la alfabetización mediática”. Según García Castillejo y Chaparro Escudero (2019), también aparece recogida entre las nuevas iniciativas de la ya mencionada ley.

Puesto que el ámbito geográfico de este trabajo es la provincia de Málaga, conviene revisar cómo recoge la Junta de Andalucía la alfabetización mediática en su legislación.

El gobierno de Andalucía, a través del Consejo Audiovisual de Andalucía, insta a la inclusión de la alfabetización mediática en las distintas etapas educativas. A través de la trasposición tanto de la directiva europea audiovisual de 2018 como de la LGCA de España de 2022, destaca la importancia de desarrollar la alfabetización mediática “como un derecho de la ciudadanía” (Escudero, Espinar Medina y Tarbift, 2020).

Si se revisa de manera concreta la Ley Audiovisual de Andalucía de 2018, la alfabetización mediática aparece entre los principios inspiradores de la normativa. Además, dedica el artículo 10 íntegramente a este asunto y atribuye al Consejo Audiovisual de Andalucía la responsabilidad de promocionar la educación mediática en el ámbito audiovisual.

2.1 El rol del profesorado y los talleres de alfabetización mediática

Según Igual y Benito del Olmo (2008), la educación hoy en día depende de cuatro elementos: la familia, la escuela, los niños y niñas y la televisión. Además, hay que tener en cuenta también a la administración pública por su capacidad de legislar. Por tanto, dado que los niños y niñas cumplen son los receptores de la educación, se pueden constatar cuatro agentes responsables de la alfabetización mediática: el Estado, la familia, la escuela y los medios de comunicación. Cada uno de ellos desarrolla un rol fundamental para que la población alcance las competencias necesarias para desenvolverse de manera autónoma en el actual contexto comunicativo (Aguaded, Marín Gutiérrez y Díaz Parejo, 2015).

El papel de los centros educativos, si se considera como su objetivo principal el preparar a los jóvenes para vivir en la sociedad, es primordial puesto que debe fomentar la educación en valores. Por tanto, para enfrentar el reto educativo que plantea el sistema de medios, es necesario que el docente conozca en profundidad este entorno (Igual y Benito del Olmo, 2008).

Según el *Curriculum para profesores* de 2011 elaborado por la UNESCO, los docentes son el principal agente de cambio en el movimiento de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). Al llevar a cabo esta función, el profesorado estaría cumpliendo dos de los roles que se les tienen asociados: el primero, el de defender una ciudadanía competente, y el segundo, el de adaptarse a la evolución de una educación que actualmente se centra en el estudiante (UNESCO, 2011). Esta guía ha sido renovada por la Red Alfamed, bajo la coordinación de Aguaded, Jaramillo Dent y Ponce (2021), con el *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Este sigue la estela del elaborado por la UNESCO y destaca del mismo modo la necesaria formación del profesorado en alfabetización mediática a través de siete competencias:

1. Comprender el rol de la información y los medios de comunicación en la democracia.
2. Entender el contenido de los medios y sus usos.
3. Acceder a la información de manera eficaz.
4. Desarrollar una actitud crítica ante la información y sus fuentes.
5. Manejar los formatos tradiciones y nuevos, así como las herramientas digitales.
6. Situar el sistema de medios dentro del contexto sociocultural que corresponda.
7. Promover la alfabetización mediática e informacional.

Además de los centros educativos y el profesorado, la Junta de Andalucía ha contribuido a que el alumnado (no solo de Secundaria, también de Primaria y otras etapas) adquiera las competencias mediáticas necesarias a través de numerosas iniciativas como DESENREDA, ComunicA, Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), CONRED y Aula de Cine. Para el docente también se han desarrollado talleres como el programa STEAM. De la misma manera, las asociaciones de la prensa, como la Asociación de la Prensa de Málaga (APM), también han impulsado la presencia de educomunicación en las aulas.

DESENREDA reúne una serie de talleres de alfabetización mediática que permiten que los jóvenes adquieran las habilidades necesarias para analizar la realidad que les rodea de manera crítica, a través de los medios de comunicación y las redes sociales.

El programa educativo ComunicA tiene como objetivo mejorar la comunicación lingüística del alumnado a través de cuatro líneas de intervención fundamentales: oralidad, lectura, escritura creativa y alfabetización audiovisual. En esta misma línea se sitúa el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), también centrado en elevar el nivel de competencias lingüísticas.

Por otro lado, CONRED es una plataforma de prevención del acoso escolar y ciberacoso. A través de sus actividades permite a los alumnos y alumnas identificar situaciones de riesgo en relaciones interpersonales, conocer el procedimiento de actuación y las vías de ayuda en casos de acoso y/o

ciberacoso. Este programa alfabetiza mediáticamente a los jóvenes en un uso responsable de los nuevos medios como las redes sociales.

Aula de Cine es una iniciativa para promover la alfabetización audiovisual de los alumnos y alumnas y del profesorado en un contexto digital. Pretende enseñar a “leer” y “escribir” mediante el lenguaje audiovisual, con el objetivo de que el alumnado adquiera competencias culturales, artísticas, sociales y lingüísticas con las que convertirse en un ciudadano crítico.

Además de estos programas de ámbito andaluz, en la provincia de Málaga se desarrolla el proyecto Prensa en Mi Mochila, organizado por la Asociación de la Prensa de Málaga. Su objetivo principal es el de introducir a los medios de comunicación en las aulas y mejorar la comprensión crítica no solo del alumnado, sino también de profesores y familias puesto que la alfabetización mediática implica a toda la comunidad educativa.

También para los docentes se dirige el programa STEAM, que pretende mejorar las competencias digitales del profesorado y fomentar la investigación entre los alumnos y alumnas.

Capítulo 3: Análisis de las programaciones didácticas de las asignaturas que contemplan la alfabetización mediática

Para este capítulo se ha tomado como referencia el estudio elaborado por López Romero y Aguaded Gómez (2015), quienes analizaron los manuales universitarios de las asignaturas relacionadas con la educación mediática en las facultades de Educación y Comunicación. El resultado fue que la dimensión de la ideología y valores era la más presente, mientras que la estética contaba con una representación mínima.

Para el análisis de las programaciones didácticas, se han observado aquellas asignaturas que pueden incluir algo de contenido sobre la educación mediática. Según el Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, el alumnado deberá cursar durante los tres primeros cursos *Educación Plástica, Visual y Audiovisual* y, en al menos uno, *Tecnología y digitalización*. Por otro lado, en cuarto curso se incluye la optativa *Digitalización*, cuya oferta depende del centro educativo. La asignatura *Lengua castellana y literatura* es obligatoria en cada uno de los cuatro cursos.

Dado que la asignatura *Digitalización* no está garantizada en todos los institutos, se ha optado por analizar *Educación Plástica, Visual y Audiovisual*, de 2º ESO, *Tecnología y digitalización*, de 3º ESO, y *Lengua castellana y literatura*, de 4º ESO. De este modo, se incluyen asignaturas de ambos ciclos de Secundaria: dos de primer ciclo (1º, 2º y 3º ESO) y una de segundo ciclo (4º ESO). A través de las programaciones didácticas del curso 2022/23 encontradas en el IES Universidad Laboral y en el IES Mercedes Labrador, ambos de la provincia de Málaga, se realiza un análisis de contenido semántico con el objetivo de encontrar referencias a la alfabetización mediática, sus dimensiones y las competencias que la integran.

3.1 Educación Plástica, Visual y Audiovisual

La asignatura *Educación Plástica, Visual y Audiovisual* de 2º ESO tiene como objetivo desarrollar en el alumnado capacidades de percepción, expresión y estética a partir del uso y consumo del lenguaje visual, con la finalidad de que sean críticos con la realidad que les rodea. Además, se pretende que el alumno o alumna sepa ver y percibir de manera comprensiva al igual que expresarse y comunicarse de manera correcta.

Es posible identificar una serie de objetivos específicos relacionados con la alfabetización mediática: educar para el consumo mediante el desarrollo de una actitud crítica ante mensajes y

contenidos publicitarios, enseñar a usar de manera adecuada y segura las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y mostrar cómo utilizar las diversas técnicas audiovisuales y las TIC para creaciones propias.

Dentro de las competencias que otorga esta asignatura al alumnado, se encuentran algunas relacionadas con la alfabetización mediática, como pueden ser: desarrollar un pensamiento crítico ante las expresiones del lenguaje visual y audiovisual así como aprender a utilizarlos de manera propia, competencias en comunicación lingüística en el ámbito visual y audiovisual, competencias digitales mediante el uso adecuado de los recursos que ofrecen las TIC, habilidades para producir obras audiovisuales de manera autónoma, y capacidad de analizar imágenes publicitarias y contenidos digitales.

Para la metodología a seguir en la materia se recomienda al profesorado el uso habitual de las TIC como herramienta integrada en el currículo, la evaluación mediante proyectos de creación audiovisual de manera individual o colectiva y el uso de internet y *apps* de dispositivos móviles. En el temario de la asignatura existen contenidos que hacen alusión a la alfabetización mediática, principalmente a la fotografía, el cine y la televisión (Tabla 3).

Tabla 3: Contenidos de la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual relacionados con la alfabetización mediática

Menciones a ámbitos de la alfabetización mediática en el temario

Finalidades del lenguaje visual y audiovisual

Interpretación y comentarios de imágenes

La imagen publicitaria y sus recursos

Imagen fija: la fotografía

Orígenes de la fotografía y elementos básicos para su realización

Encuadres y puntos de vista

Imágenes en movimiento: el cine y la televisión

Orígenes del cine: elementos y recursos de la narrativa cinematográfica

Uso de la fotografía y el cine para producir mensajes visuales

Medios de comunicación audiovisuales

Uso de la cámara de vídeo y programas informáticos para producir mensajes visuales

Elaboración propia

Se observa, por tanto, una positiva inclusión de aspectos relacionados con la alfabetización mediática en el temario de la asignatura. En línea con estos contenidos, se establecen unos criterios de evaluación con los que los docentes puedan calificar las competencias mediáticas adquiridas por los alumnos y alumnas (Tabla 4).

Tabla 4: Criterios de evaluación de Educación Plástica, Visual y Audiovisual relacionados con la alfabetización mediática

Criterios de evaluación relacionados con competencias mediáticas

Ser capaz de contemplar, interpretar, reflexionar y analizar las imágenes

Identificar distintos encuadres y puntos de vista en una fotografía

Realizar fotografías con distintos encuadres y puntos de vista aplicando diferentes leyes compositivas

Identificar y analizar los elementos que intervienen en distintos actos de comunicación visual

Distinguir las funciones que predominan en mensajes visuales y audiovisuales
Diseñar mensajes visuales y audiovisuales con distintas funciones utilizando diferentes lenguajes y códigos, siguiendo de manera ordenada el proceso (guion técnico, <i>storyboard</i> , realización...) y valorar de forma crítica los resultados
Identificar los recursos presentes en mensajes publicitarios visuales y audiovisuales
Diseñar un mensaje publicitario utilizando recursos visuales como figuras retóricas
Reflexionar críticamente sobre una obra de cine, ubicándola en su contexto y analizando la narrativa cinematográfica
Elaborar documentos multimedia para presentar un tema o proyecto, empleando los recursos digitales de manera adecuada y crítica

Elaboración propia

Estos criterios de evaluación permiten evaluar la actitud del alumnado frente a contenidos mediáticos, aunque sea mayoritariamente desde la dimensión del lenguaje. No obstante, no existen criterios relacionados con saber identificar la posible intención que existe detrás de cada mensaje.

Esta asignatura también menciona a *Lengua castellana y literatura*, puesto que se estudian los elementos del lenguaje visual tales como emisor, receptor, canal y medio de expresión. Se echa en falta que incluya otros como el mensaje, el código o el contexto comunicativo.

En la Tabla 5 se recogen todas las menciones que se hacen en la programación académica a las diferentes dimensiones de la alfabetización mediática. La del lenguaje es a la que más referencia se hace, mientras que la de los procesos de interacción es la menos presente.

Tabla 5: Menciones a las dimensiones de la alfabetización mediática encontradas en la programación académica de Educación Plástica, Visual y Audiovisual

Dimensión de la alfabetización mediática	Número de menciones
Lenguaje	16
Tecnología	4
Procesos de interacción	1
Procesos de producción y difusión	9
Ideología y valores	8
Estética	5

Elaboración propia

La asignatura de *Educación Plástica, Visual y Audiovisual* es uno de los espacios en el currículo académico donde mayor protagonismo se le da a la alfabetización mediática. Sin embargo, si se tiene en cuenta el objetivo principal de la asignatura, es llamativo que la dimensión más valorada sea la del lenguaje frente a otras como la de la estética. Además, hay pocos criterios que evalúen la capacidad del alumnado de identificar técnicas de persuasión a través de elementos visuales o audiovisuales. A pesar de que se trata el potencial de la imagen como herramienta comunicativa, ni el temario ni los criterios de evaluación contemplan que los alumnos y alumnas conozcan la posibilidad de que sean manipuladas con diversos fines.

3.2 Tecnología y digitalización

La asignatura *Tecnología y digitalización* de 3º ESO tiene como finalidad que el alumnado comprenda los profundos cambios que se dan en una sociedad cada vez más digitalizada a través

del desarrollo de ciertas habilidades de naturaleza cognitiva, instrumental y actitudinal. Desde ella se fomenta el uso crítico, responsable y sostenible de las TIC, así como la valoración de las aportaciones y el impacto de la tecnología en la sociedad, en el medioambiente y en la salud. Se trabaja además sobre el respeto por las normas y los protocolos establecidos para la participación en las comunidades digitales.

Existen una serie de objetivos específicos que se pueden relacionar con ámbitos de la alfabetización mediática: usar de manera responsable y ética las tecnologías digitales para reflexionar sobre la sociedad digital, afrontar nuevas situaciones y problemas generados por la producción y transmisión de información dudosa y *fake news*, interactuar interpersonalmente a través de herramientas digitales y hacer frente a la brecha digital.

Esta materia otorga al alumnado una serie de competencias en comunicación lingüística a través de soportes audiovisuales y competencias digitales mediante el uso adecuado de las TIC tanto en el ámbito educativo como en el laboral y social.

Para lograr estos objetivos y adquirir dichas competencias, la asignatura sigue una metodología basada en el aprendizaje mediante el uso habitual de las TIC (pizarras digitales, ordenadores, móviles...) y el desarrollo de proyectos individuales o colectivos.

Los contenidos del temario relacionados con la alfabetización mediática se reducen a las habilidades en la interacción personal mediante herramientas digitales y a la ética de la tecnología. No se han encontrado criterios de evaluación concretos que evalúen las capacidades mediáticas del alumnado ni relación con otras asignaturas.

En la Tabla 6 es posible observar las menciones a distintas dimensiones de la alfabetización mediática en la programación académica de *Tecnología y digitalización*. Destaca la de tecnología por mucho, mientras que la estética ni siquiera aparece.

Tabla 6: Menciones a las dimensiones de la alfabetización mediática encontradas en la programación académica de Tecnología y digitalización

Dimensión de la alfabetización mediática	Número de menciones
Lenguaje	2
Tecnología	11
Procesos de interacción	2
Procesos de producción y difusión	2
Ideología y valores	3
Estética	0

Elaboración propia

A pesar de que la llegada de *Tecnología y digitalización* al currículo de Educación Secundaria Obligatoria se debe a los nuevos retos de una sociedad cada vez más digital, esta asignatura está muy lejos de educar mediáticamente al alumnado para que adquiriera un sentido crítico. Se trata de manera casi exclusiva la dimensión de la tecnología y apenas hay diferencias con otras asignaturas del currículo como *Tecnología*. Sus contenidos se limitan al correcto uso de las TIC desde una perspectiva funcional y no existen criterios de evaluación relacionados con la alfabetización mediática. Es necesario replantear de nuevo los contenidos de la asignatura puesto que no se corresponden con los objetivos planteados, los cuales sí mantenían relación con aspectos de la alfabetización mediática.

3.3 Lengua castellana y literatura

Lengua castellana y literatura es una asignatura dedicada al desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado en todas sus vertientes (pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria) y para todas las situaciones sociales. Se pretende que el alumno o alumna sea capaz de expresarse correctamente de manera oral y escrita, además de reflexionar sobre los mecanismos lingüísticos y desarrollar un gusto por la lectura.

Se pueden encontrar una serie de objetivos específicos relacionados con la alfabetización mediática, como son: usar de manera correcta las TIC, buscar y tratar información de manera crítica y sistemática, utilizar con autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social para obtener y valorar informaciones y opiniones. Estos dotarán al alumnado de competencias en comunicación oral y escrita a través de las TIC y de una actitud crítica ante la información. En las recomendaciones metodológicas, se señala el uso de las TIC de manera habitual.

La Tabla 7 recoge las menciones a la alfabetización mediática en los contenidos del temario.

Tabla 7: Contenidos de la asignatura Lengua castellana y literatura relacionados con la alfabetización mediática

Menciones a ámbitos de la alfabetización mediática en el temario

Diferenciación entre información y opinión en los mensajes de los medios de comunicación

Diferenciación entre información y persuasión en la publicidad

Uso autónomo de las TIC como fuente de información

El artículo de opinión

Identificación de los rasgos diferenciales de los distintos géneros periodísticos informativos y de opinión: noticias, reportajes, editoriales, artículos y columnas, cartas al director, comentarios y crítica

Elaboración propia

Por tanto, se observa una leve inclusión de contenidos mediáticos en el temario. En su mayoría, estos se centran en los medios de comunicación y géneros periodísticos convencionales; ya que los aspectos de redacción o lenguaje son los que más cabida tienen en la asignatura. En base a estos contenidos, existen criterios de evaluación destinados a valorar las competencias mediáticas del alumnado (Tabla 8).

Tabla 8: Criterios de evaluación de Lengua castellana y literatura relacionados con la alfabetización mediática

Criterios de evaluación relacionados con competencias mediáticas

Distingue entre información y opinión en mensajes procedentes de los medios de comunicación y entre información y persuasión en mensajes publicitarios orales, identificando las estrategias de enfatización y expansión

Analiza críticamente debates y tertulias procedentes de los medios de comunicación reconociendo en ellos la validez de los argumentos y valorando críticamente su forma y su contenido.

Identifica los rasgos diferenciales de los distintos géneros periodísticos informativos y de opinión: noticias, reportajes, editoriales, artículos y columnas, cartas al director, comentarios y crítica

Comprende y explica los elementos verbales y los elementos no verbales y la intención

comunicativa de un texto publicitario procedente de los medios de comunicación

Conoce y utiliza herramientas de la tecnología de la información y la comunicación, participando, intercambiando opiniones y comentando escritos ajenos o escribiendo los suyos propios

Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando los diferentes puntos de vista según el medio y criticando lo que lee o ve

Elaboración propia

Los criterios de evaluación, aunque de manera positiva recojan aspectos como la identificación de ideologías en los discursos, no se corresponden totalmente con los contenidos del temario. De esta manera, aunque se evalúe la actitud crítica del alumnado, no aparece reflejado este apartado en el temario y queda incluido sutilmente.

La Tabla 9 incluye las referencias a las dimensiones de la alfabetización mediática que se han encontrado en la programación académica. La de ideología y valores es la que más aparece, mientras que la de estética y la de procesos de producción y difusión carecen de referencias.

Tabla 9: Menciones a las dimensiones de la alfabetización mediática encontradas en la programación académica de Lengua castellana y literatura

Dimensión de la alfabetización mediática	Número de menciones
Lenguaje	2
Tecnología	5
Procesos de interacción	2
Procesos de producción y difusión	1
Ideología y valores	10
Estética	1

Elaboración propia

Lengua castellana y literatura da cabida fundamentalmente a contenidos periodísticos y se centra mucho en que el alumnado sea crítico ante los distintos mensajes, para así identificar ideologías en los distintos discursos. Es sorprendente que se hagan pocas referencias a la dimensión del lenguaje y que la mayoría de contenidos y criterios se aborden desde la perspectiva del consumidor, ya que en los objetivos se hacía especial hincapié en dotar al alumnado de herramientas para la expresión. No obstante, dado que es una asignatura más genérica y que no se encuentra creada especialmente para la alfabetización mediática, la presencia de esta es positiva aunque sea de manera transversal.

Si se suman los datos reflejados en las Tablas 5, 6 y 9, el resultado es que la dimensión que más aparece mencionada en las programaciones de *Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Tecnología y digitalización* y *Lengua castellana y literatura* es la que corresponde a la ideología y valores, al igual que en los manuales de asignaturas universitarias analizados por López Romero y Aguaded Gómez (2015). Sin embargo, aunque sea por poco en comparación con la dimensión de la estética, la de procesos de interacción es en este caso la menos presente (Tabla 10).

Tabla 10: Menciones a las dimensiones de la alfabetización mediática encontradas en las programaciones académicas de las tres asignaturas analizadas

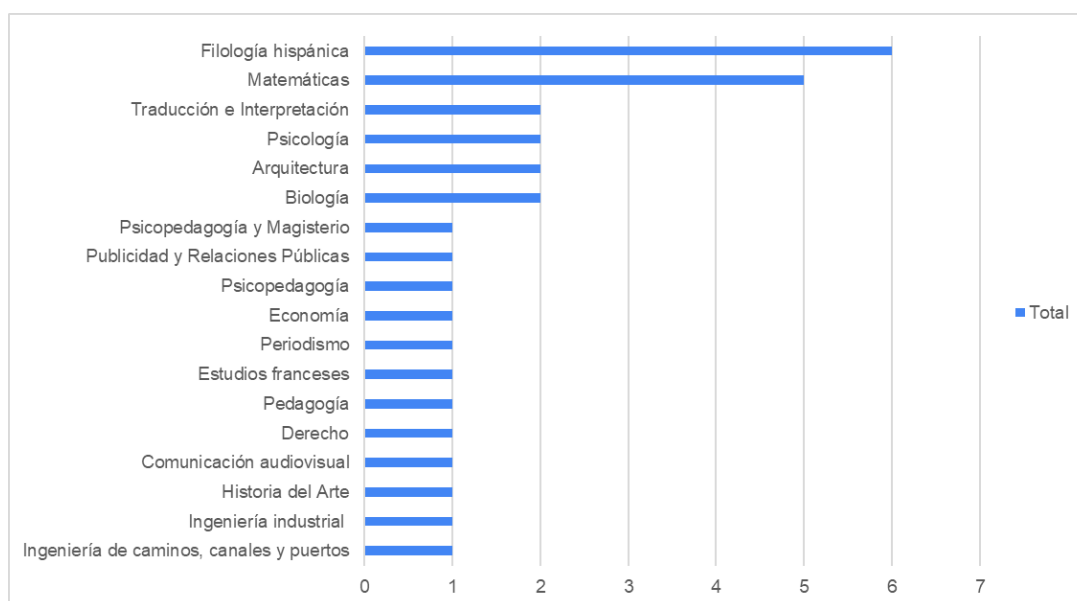
Dimensión de la alfabetización mediática	Número de menciones
Lenguaje	20
Tecnología	20
Procesos de interacción	5
Procesos de producción y difusión	12
Ideología y valores	21
Estética	6

Elaboración propia

Capítulo 4: El perfil del profesorado

A partir del cuestionario distribuido se ha podido establecer un perfil del profesorado de Secundaria de la provincia de Málaga en relación con la alfabetización mediática. De los grados universitarios que reconocen haber estudiado los docentes encuestados, el más repetido es el de Filología Hispánica, seguido de Matemáticas. Además, se observa que el 58,07% de los docentes ha cursado estudios pertenecientes a la rama de letras, mientras que el otro 41,93% proviene de la rama de ciencias o ingenierías (Gráfico 1).

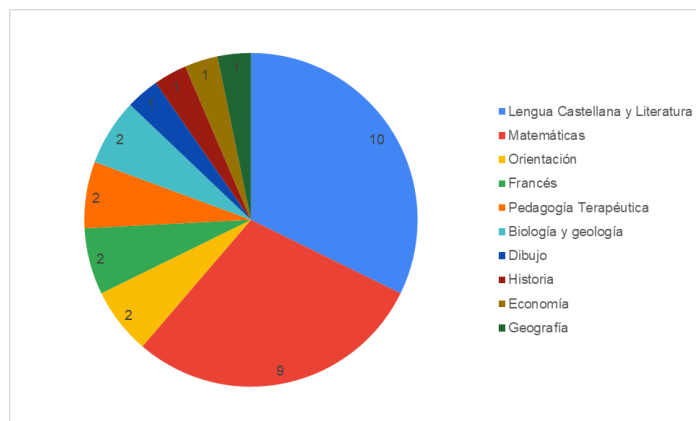
Gráfico 1: Titulaciones universitarias obtenidas por los profesores



Elaboración propia

De todos los encuestados, 10 profesores imparten la asignatura *Lengua Castellana y literatura*, estrechamente relacionada con la alfabetización mediática (Gráfico 2). Tanto los estudios realizados como las asignaturas impartidas serán datos de interés para el posterior cruce de variables con las que identificar una posible relación entre la formación académica y la presencia de alfabetización mediática en las aulas.

Gráfico 2: Asignaturas impartidas por los profesores encuestados independientemente de si tratan o no la alfabetización mediática



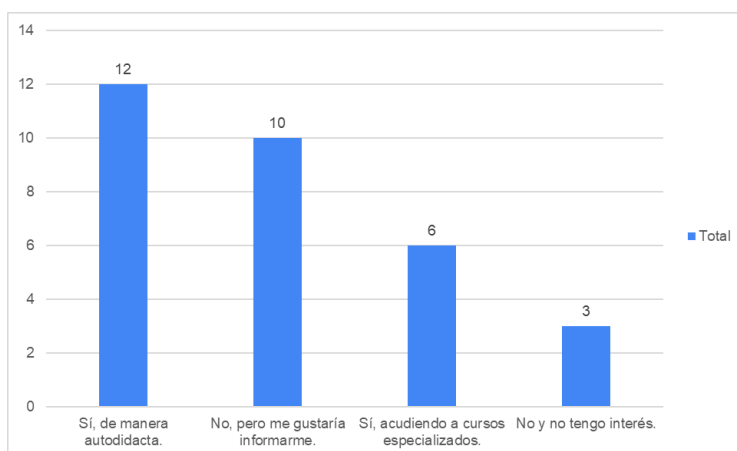
Elaboración propia

En línea con lo señalado por Pérez Femenía e Iglesias García (2022), será la formación del profesorado en alfabetización mediática la que afecte al mayor o menor aprendizaje de los alumnos en esta materia. Durante la trayectoria académica de los profesores encuestados, tan solo 11 reconocen haber recibido lecciones sobre alfabetización mediática durante su etapa educativa previa a la profesión, frente a 20 que reconocen no haber recibido ningún tipo de formación. A priori, esta situación perjudica la potencial presencia de alfabetización mediática en las aulas.

Sin embargo, esta situación cambia una vez se comienza a ejercer como profesor o profesora, ya que 18 docentes afirman haberse informado sobre alfabetización mediática: 12 de manera autodidacta y 6 a través de cursos especializados (Gráfico 3). Esto puede deberse a que los docentes no conocen las herramientas de formación oficiales, como los talleres de Prensa en mi mochila. Los resultados coinciden con los expuestos por Morató Beltrán, López Martín y López Romero (2022), ya que tanto en su estudio como en el presente trabajo, la opción más utilizada por los docentes es la autodidáctica.

Dentro de los que no se han formado, 10 profesores indican tener interés, lo cual es una respuesta positiva hacia una mayor presencia de la educación mediática en las aulas en el futuro. No obstante, aunque sea un porcentaje muy pequeño, el 9,67% declara no tener ningún tipo de interés en formarse.

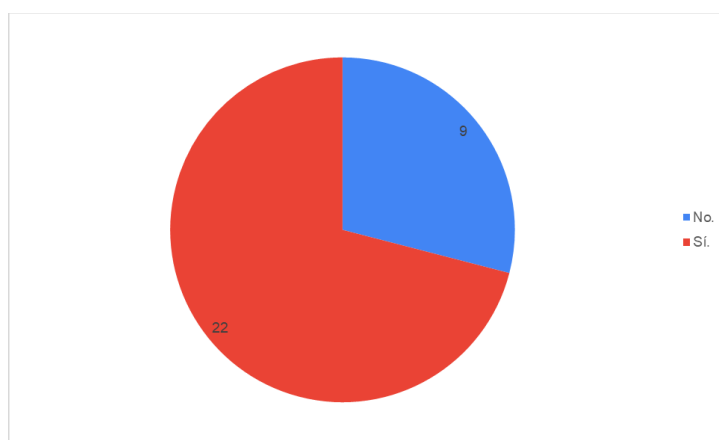
Gráfico 3: Formación en alfabetización mediática de los docentes durante su etapa profesional



Elaboración propia

Ante estas respuestas, es lógico que la mayoría de docentes se consideren a sí mismos alfabetizados mediáticamente (Gráfico 4). Sin embargo, la opinión acerca de si los compañeros de trabajo son competentes mediáticamente está mucho más igualada: 17 profesores opinan que sí frente a 14 que responden que no. Por tanto, si no existe un consenso sobre el nivel de alfabetización mediática entre el propio profesorado, difícilmente se podrán identificar las cuestiones a mejorar a través de distintas iniciativas.

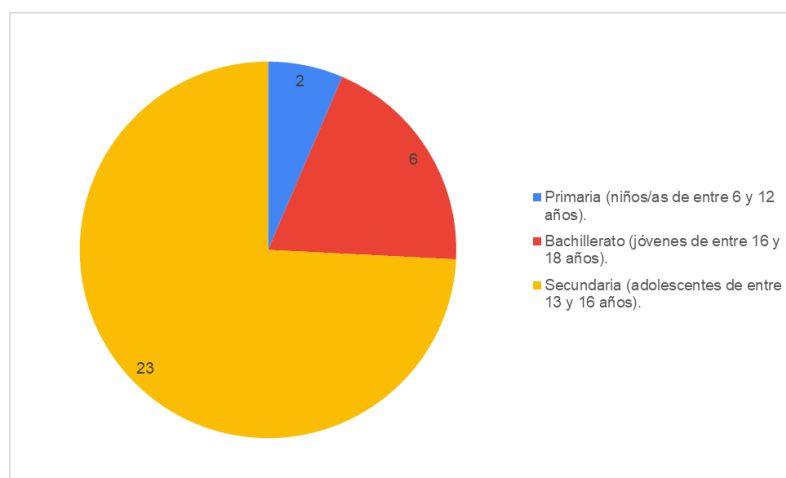
Gráfico 4: Número de profesores que se consideran alfabetizados mediáticamente



Elaboración propia

Otra de las cuestiones que permiten conocer el perfil del profesorado es su conocimiento acerca de la presencia de la alfabetización mediática en la legislación educativa, como la LOMLOE de 2020. El 70,97% de los profesores ignora la presencia de la alfabetización mediática en la ley, lo cual supera con creces al 29,03% que afirma ser conocedor de ello. Los resultados muestran un desconocimiento que perjudica la inclusión de la alfabetización mediática en las guías docentes o las actividades programadas. Esta falta de conocimiento dista mucho de la opinión que tienen los profesores sobre la mejor etapa educativa en la que otorgar competencias mediáticas al alumnado, puesto que 23 de ellos declaran que la Educación Secundaria Obligatoria es el momento idóneo para incorporar esta materia (Gráfico 5).

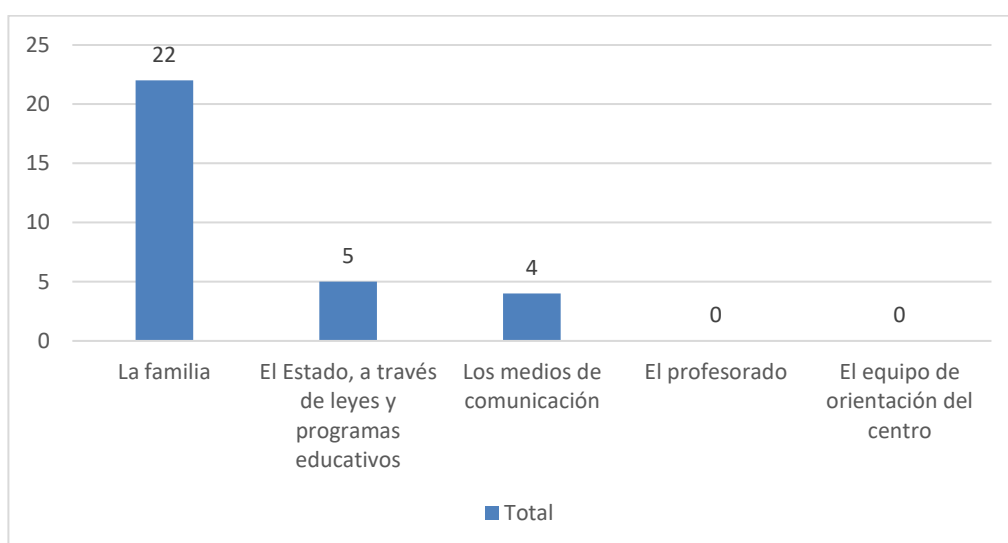
Gráfico 5: Etapa educativa que los profesores consideran óptima para trabajar la alfabetización mediática



Elaboración propia

A pesar de la importante labor que desempeñan, los profesores no se consideran el principal responsable de la educación mediática de los jóvenes. De hecho, ninguno de los participantes reconoce que el profesorado sea el encargado de esta tarea a pesar de ser una respuesta disponible en el cuestionario. Lo mismo sucede para el equipo de orientación. Además, 22 de los 31 docentes encuestados adjudican esta labor a las familias (Gráfico 6). En línea con lo marcado por la UNESCO (2011) y autores como Aguaded, Jaramillo Dent y Ponce (2021), el docente es una figura clave en la alfabetización mediática de los jóvenes. Si ellos mismos eluden esta responsabilidad, estarán fallando en el rol que se les tiene asignado: formar a una generación competente en la coyuntura mediática actual. Es necesario, por tanto, cambiar esta percepción y que el profesorado comience a considerarse uno de los ejes principales en este proceso de educomunicación.

Gráfico 6: Principal responsable de la educación mediática de los alumnos según el profesorado



Elaboración propia

Junto con estos resultados, y para conseguir un mejor perfil del profesorado actual y conocer el estado actual de la alfabetización mediática en los centros de Secundaria de Málaga, se han recogido las opiniones de varios docentes (Tabla 11). A pesar de que no se consideran responsables de hacer frente a los desafíos de la educación mediática que ellos mismos señalan, sí expresan preocupaciones para las que reclaman urgente atención.

Tabla 11: Opiniones del profesorado sobre el estado de la alfabetización mediática

Encuestado	Opinión
Docente entre 51 y 60 años de <i>Pedagogía terapéutica</i> .	Considero necesario introducir en la formación del profesorado la enseñanza del uso de los medios y la dotación de herramientas necesarias para combatir los peligros que el acceso a las redes a edades muy tempranas comporta.
Docente entre 51 y 60 años de <i>Dibujo</i> .	La IA ha caído como un jarro de agua fría sobre la escuela y sobre una situación de dependencia tecnológica debida a la

	aceleración de procesos con la pandemia. La escuela actual está inerte ante los retos de Internet, los mass media y ante el uso torticero de la IA. Es un problema gravísimo del que en Andalucía aún no se ha iniciado el debate entre los docentes. Ya vamos tarde, como siempre.
Docente entre 51 y 60 años de <i>Lengua castellana y literatura</i> .	Ni los adolescentes ni sus familias son en absoluto conscientes de las consecuencias que tiene un uso descontrolado de Internet. Poco podemos hacer desde los centros sin el apoyo de las familias.

Elaboración propia

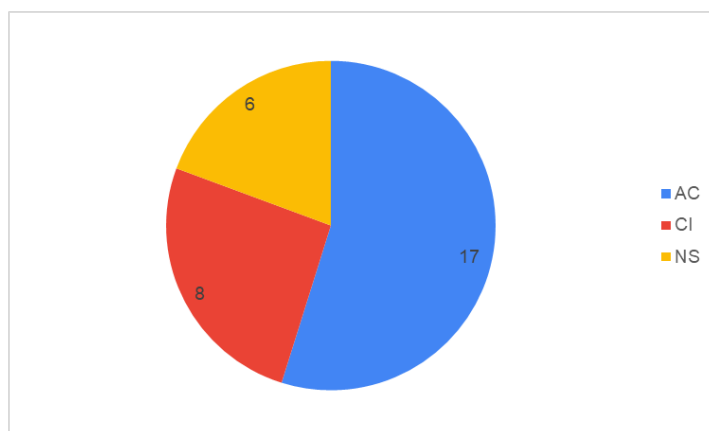
4.1 Conocimientos de los docentes sobre alfabetización mediática y dimensiones

Para analizar qué entiende el profesorado por alfabetización mediática y a qué dimensión le dan más importancia, se han tomado como referencia metodológica tanto el estudio de Morató Beltrán y López Martín (2021) como el de Herrero Curiel y La Rosa Barrolleta (2021). Por tanto, a pesar de que Pérez Tornero (2008a) afirma que no tiene sentido distinguir entre alfabetización mediática y otros conceptos que hagan alusión al mismo fenómeno, se va a realizar una división de las respuestas según a qué aspecto de la alfabetización mediática hagan referencia: capacidad funcional, actitud crítica o desconocimiento del concepto.

Así pues, las definiciones aportadas por el profesorado se clasifican en tres tipos: las que hacen referencia a la adecuada capacidad instrumental y de uso de dispositivos tecnológicos (definida con la variable “CI”), las que incorporan una mención a actitudes críticas y de análisis (variable “AC”) y las que indican desconocimiento o aportan una definición que no se corresponde con la reflejada en este trabajo (variable “NS”). Por tanto, la variable “AC” recoge las respuestas que más coinciden con lo que se entiende por alfabetización mediática en su sentido completo.

El 54,84% de los profesores realizan una definición muy próxima a lo que se entiende por alfabetización mediática, en la medida en que esta incluye el pensamiento crítico. No obstante, el 19,35% no ha sabido describir el concepto de acuerdo con lo establecido en este trabajo o ni siquiera lo habían escuchado (Gráfico 7).

Gráfico 7: Definiciones aportadas por los profesores según las variables indicadas



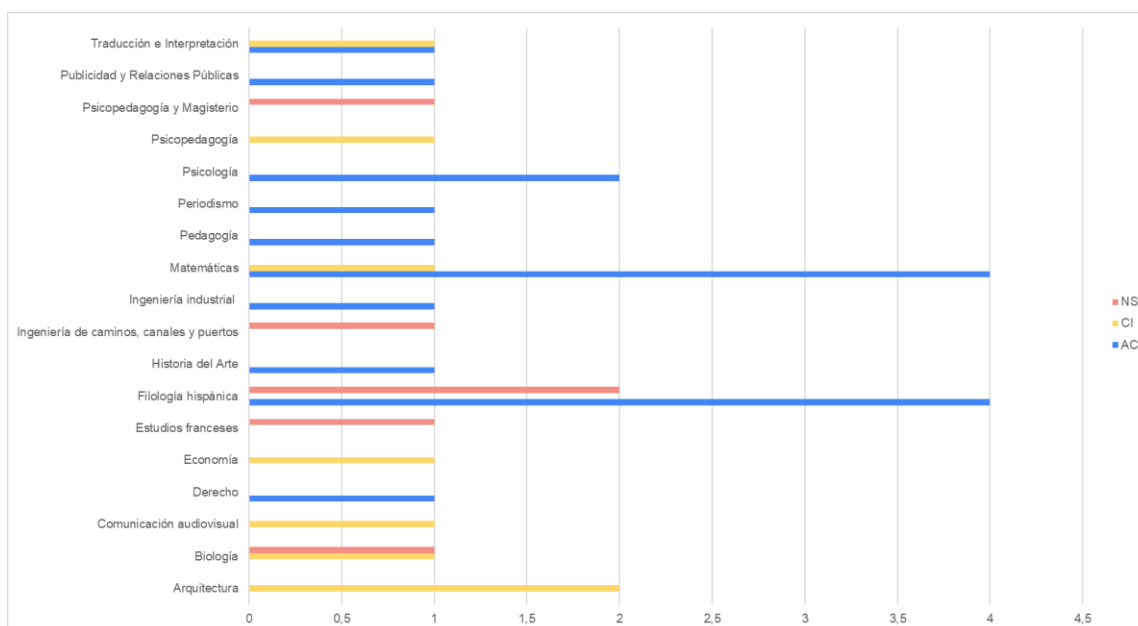
Elaboración propia

Es necesario destacar que, a pesar de que la alfabetización mediática está muy presente en la sociedad actual, hay profesores que no saben lo que es: “Nunca había oído el término, así que no tengo ni idea” (docente entre 31 y 40 años de *Matemáticas*) o “Es la primera vez que leo la expresión” (docente entre 51 y 60 años de *Lengua castellana y literatura*) son algunas de las respuestas encontradas. Esto sigue siendo un lastre para la inclusión de alfabetización mediática en las aulas.

Aun así, es posible encontrar definiciones bastante acertadas, como la de un docente entre 41 y 50 años de *Lengua castellana y literatura*: “Que los alumnos adquieran la comprensión mediática, es decir, sepan distinguir información de opinión, tengan una actitud crítica ante lo que pasa en el mundo, verifiquen las fuentes y sepan distinguir entre información real y falsa”. No obstante, ninguno de los encuestados ha ofrecido una definición completa del concepto.

Con el objetivo de establecer una posible relación entre la formación académica del docente y el nivel de conocimiento sobre alfabetización mediática, el Gráfico 8 muestra el tipo de definición aportada según los estudios cursados.

Gráfico 8: Definiciones de los profesores según los estudios cursados



Elaboración propia

Se observa que el 23,53% de las respuestas consideradas con variable “AC” corresponden a profesores con estudios en Filología Hispánica, aunque el mismo porcentaje se obtiene para docentes con el grado de Matemáticas, lo cual sorprende dada la poca relación entre esta titulación y la alfabetización mediática.

En el ámbito de la comunicación, las definiciones de los profesores con formación en Publicidad y Relaciones Públicas, por un lado, y Periodismo por otro, son acordes a lo que se entiende por alfabetización mediática. Que los docentes con estas titulaciones entiendan correctamente el concepto era lo esperado, dado que son contenidos que aparecen en el currículo de dichos grados universitarios. En cambio, el encuestado con titulación en Comunicación Audiovisual tan solo habla del correcto manejo de dispositivos tecnológicos.

De las 17 definiciones catalogadas como “AC”, seis corresponden a profesores con estudios en el área de Artes y Humanidades, cuatro en Ciencias Sociales y Jurídicas, cuatro en Ciencias, dos en Ciencias de la Salud y una en Ingenierías y Arquitectura. Es decir, a grandes rasgos tenemos diez

respuestas (58,82%) de la rama de letras y siete (41,18%) de la de ciencias. Por tanto, la formación universitaria del profesorado previa a la etapa laboral es una variable que afecta al mayor o menor conocimiento sobre la alfabetización mediática. Los docentes con titulaciones de la rama de letras muestran un mayor conocimiento que aquellos que provienen de la rama de ciencias.

En cuanto a las dimensiones de la alfabetización mediática, 26 profesores señalaron a las competencias incluidas dentro de la dimensión de ideología y valores como una de las más importantes. En el otro extremo se sitúa la dimensión de la estética, indicada tan solo por 5 docentes (Tabla 12).

Tabla 12: Dimensiones de la alfabetización mediática más valoradas por los profesores

Dimensión de la alfabetización mediática	Número de profesores que la señalan
Lenguaje	11
Tecnología	7
Procesos de interacción	11
Procesos de producción y difusión	16
Ideología y valores	26
Estética	5

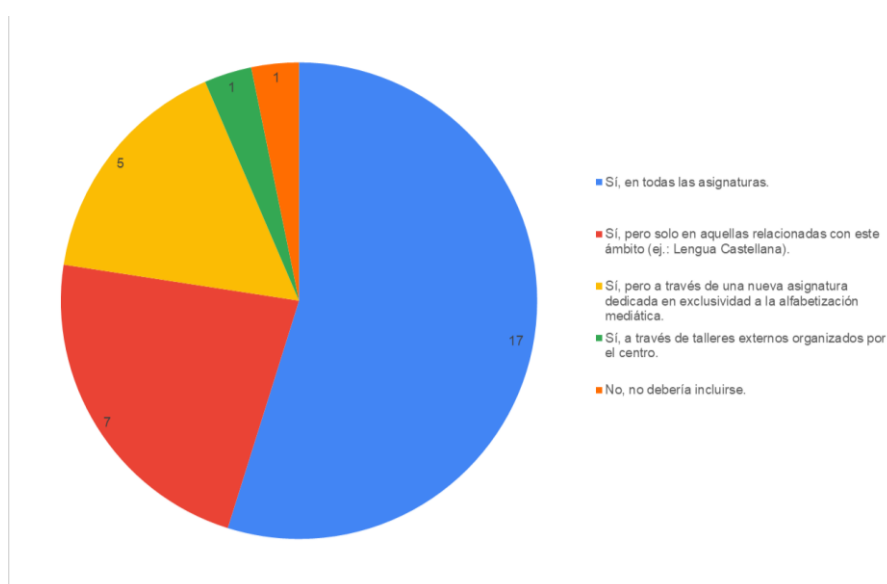
Elaboración propia

4.2 Presencia de alfabetización mediática en las aulas

La alfabetización mediática necesita implantarse de manera práctica en las aulas, puesto que las competencias mediáticas se adquieren mediante un proceso de aprendizaje basado en acciones educativas (Aguaded, Marín Gutiérrez y Díaz-Parejo, 2015). Sin embargo, en base a lo expuesto por Herrero Curiel y La Rosa Barrolleta (2021) y Pérez Femenía e Iglesias García (2022), el problema reside en que la educación mediática aparece de forma transversal en los programas académicos.

En base al profesorado encuestado, el 54,84% de los docentes piensa que la alfabetización mediática debe ser un contenido presente en todas las asignaturas del currículo académico. Es llamativo que la mitad tenga esta opinión, cuando ningún docente se señaló como el responsable de la educación mediática de sus alumnos. El 22,58% afirma que tiene que estar contemplada en aquellas asignaturas relacionadas con este ámbito, como podrían ser las de *Lengua Castellana y literatura* o *Educación Plástica, Visual y Audiovisual*. Por otro lado, tan solo el 16,12% cree que el espacio ideal para la educación mediática se encuentre en la creación de una nueva asignatura específica. Los talleres externos apenas son considerados una opción (tan solo un docente la señala) y un profesor indica que no debería incluirse (Gráfico 9).

Gráfico 9: En qué programas académicos incluiría el profesorado la alfabetización mediática

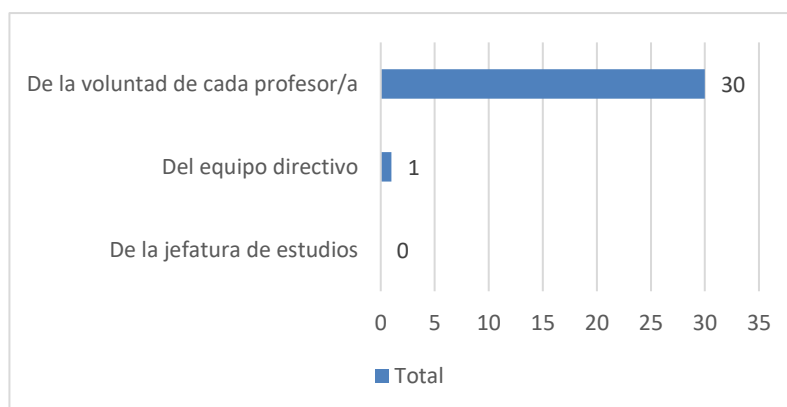


Elaboración propia

Además de ver qué hueco debe ocupar la alfabetización mediática, también es importante determinar quién es el responsable de que esté presente en las clases. Según el 88% del profesorado que trabaja la alfabetización mediática en clase, las actividades que se organizan no dependen del equipo de orientación. Tan solo tres docentes lo han señalado como el encargado de ello. Además, puesto que anteriormente ningún docente indicó al equipo de orientación como el responsable de la alfabetización mediática de los alumnos (Gráfico 6), la importancia de esta figura decae enormemente.

Mientras tanto, el 96,77% señala que la voluntad del profesor es la variable más importante para que se materialice educación mediáticas en las aulas, lo que reafirma lo expuesto por Herrero Curiel y La Rosa Barrolleta (2021). Si la predisposición del docente a incluir la educación mediática es fundamental pero no se consideran los responsables de hacerlo, esto se traduce, a priori, en una baja presencia de alfabetización mediática. Tan solo un docente señala al equipo directivo y ninguno a la jefatura de estudios (Gráfico 10).

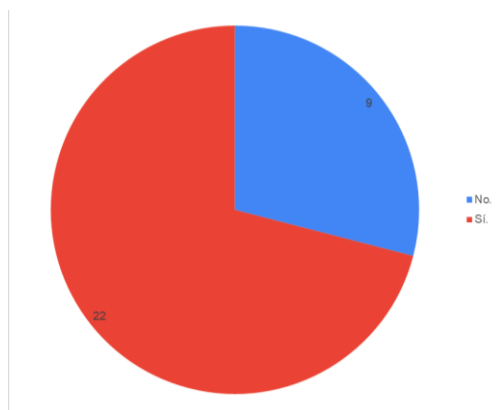
Gráfico 10: De qué depende principalmente la presencia de alfabetización mediáticas en las aulas según el profesorado



Elaboración propia

Ante esta situación, en la que la motivación del profesor por educar mediáticamente a su alumnado es el elemento clave, los resultados muestran que el 70,97% de los docentes reconocen trabajar la alfabetización mediática en clase frente a un 29,03% que no lo hace (Gráfico 11). Aunque no sea de forma regulada, el profesorado parece mostrar actitud para incorporar los contenidos relacionados con las competencias mediáticas en sus clases. Un dato que sorprende dadas las opiniones anteriormente recogidas.

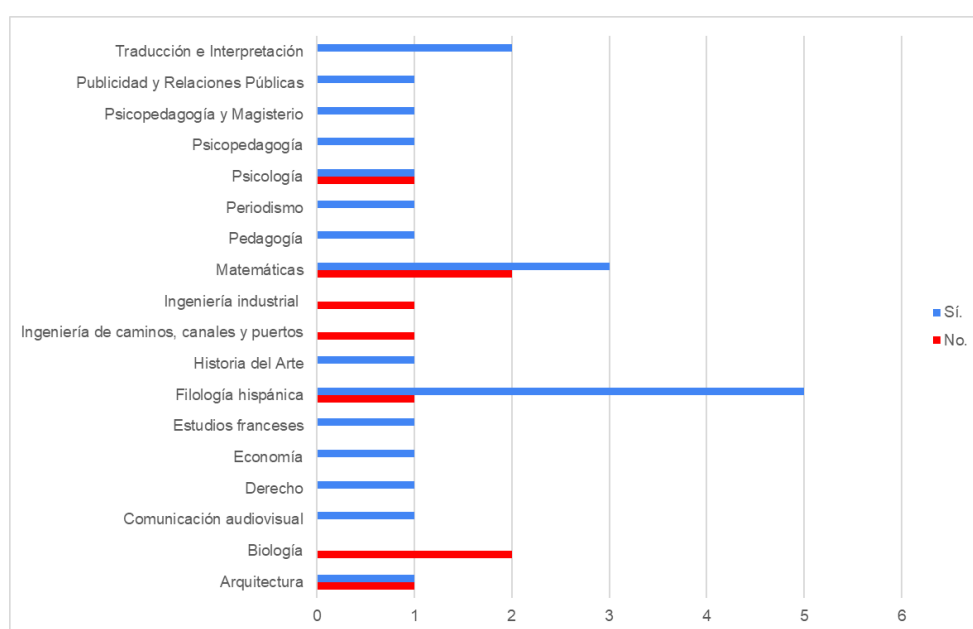
Gráfico 11: Número de profesores que afirman trabajar la alfabetización mediática en sus clases



Elaboración propia

Los estudios universitarios del profesorado son una variable fundamental para que se materialice la alfabetización mediática en las aulas. De los 22 docentes que la incluyen en sus clases, el 77,27% han cursado estudios de la rama de letras frente al 22,73% con titulaciones de la rama de ciencias. Además, de los nueve profesores que niegan dedicar tiempo a la educación mediática, ocho han cursado estudios de ciencias mientras que solo uno lo ha hecho en letras (Gráfico 12).

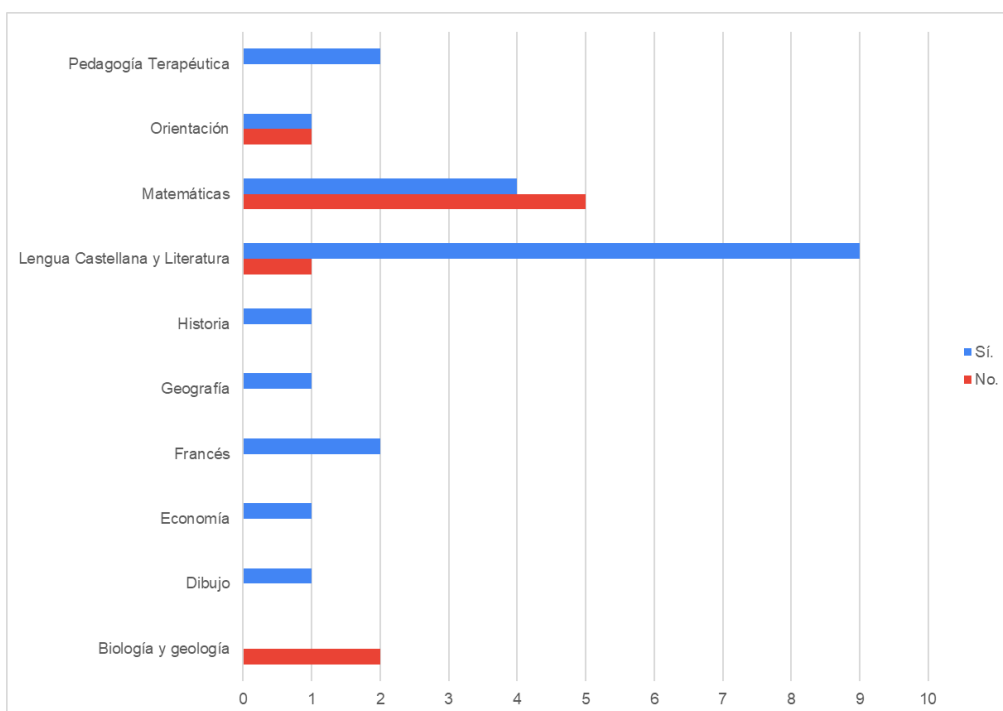
Gráfico 12: Relación entre los estudios universitarios del profesorado y la presencia de alfabetización mediática en las aulas



Elaboración propia

La asignatura que el docente imparte también es un indicador de la mayor o menor presencia de alfabetización mediática en las aulas (Gráfico 13). De los diez docentes que imparten la asignatura Lengua Castellana y Literatura, nueve incluyen la educación mediática en sus clases. Por otro lado, ninguno de los dos que señalan dar clases de Biología y geología dedican tiempo a la alfabetización mediática. Además, el 77,78% del profesorado que no trabaja las competencias mediáticas son de Matemáticas (cinco docentes) y Biología y geología (dos docentes). A pesar de que la mitad del profesorado indicó que la alfabetización mediática debe ser un contenido transversal que esté presente en todas las asignaturas, hay docentes que aún no la incluyen en sus clases: aquellos que imparten materias sin relación con la educación mediática.

Gráfico 13: Relación entre la asignatura que imparte el docente y la presencia de alfabetización mediática en las aulas

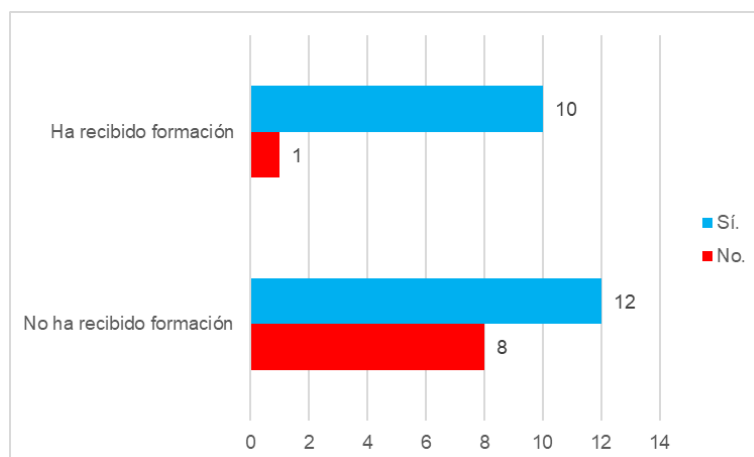


Elaboración propia

Además, que el docente haya recibido formación en alfabetización mediática durante su trayectoria académica también es un elemento que afecta a la mayor o menor presencia de esta en sus lecciones. De los nueve profesores que señalan no haberse formado en educación mediática durante su etapa como estudiante, el 88,89% no la incluye posteriormente en su trabajo. Tan solo un docente afirma incluir la alfabetización mediática en sus programas a pesar de no haber adquirido conocimientos sobre ella durante sus estudios. Esta situación se refleja de manera inversa cuando el docente sí se ha formado, ya que el 90,91% educa mediáticamente a sus alumnos durante su etapa laboral (Gráfico 14).

Aunque el número de profesores que incluye la alfabetización mediática en las aulas a pesar de no haber recibido formación (12) sea ligeramente mayor que el número de docentes que sí se han instruido y la practican (10), esta variable sí es determinante cuando se observa que el profesor no imparte lecciones sobre educación mediática. Tan solo el 9,1% que ha recibido formación en alfabetización mediática no la incluye en su etapa profesional, mientras que el 40% que no fue educado mediáticamente tampoco la practica como docente.

Gráfico 14: Número de profesores que trabajan o no la alfabetización mediática en función de si se han formado previamente en ella como estudiantes

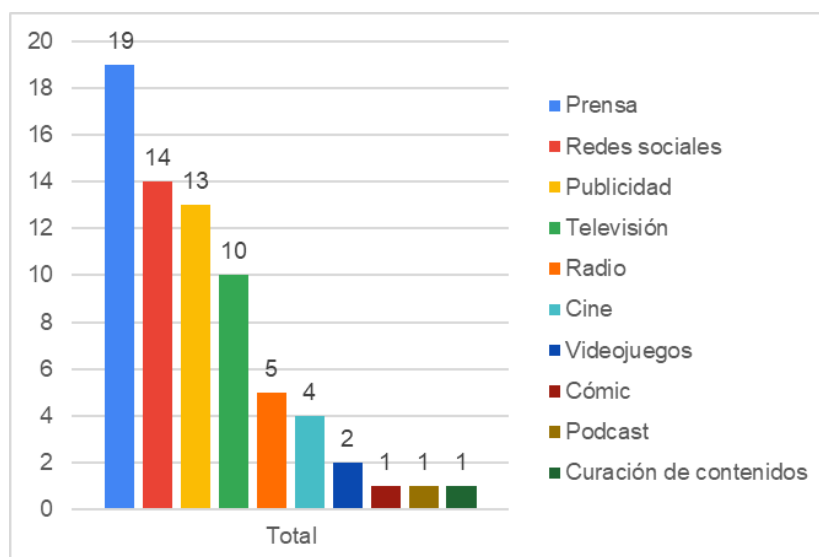


Elaboración propia

De los profesores que reconocen trabajar la alfabetización mediática en clase, el 79,17% señala que la prensa es el medio de comunicación al que dedican la mayoría de sus actividades. Las redes sociales (58,33%), la publicidad (54,16%) y la televisión (41,67%) también están bastante presentes durante la enseñanza sobre medios. Otros medios como la radio (20,83%) o el cine (16,67%) aparecen en menor medida, mientras que los videojuegos, el cómic o el podcast apenas son mencionados (Gráfico 15).

Es cuanto menos llamativo que la prensa aparezca como el contenido más trabajado en las aulas cuando registra un 13,8% de penetración en la población, lo que la sitúa como el sexto medio más consumido según los resultados de la 1ª ola de 2023 del Estudio General de Medios (EGM), elaborado por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC). Además, el porcentaje de lectores diarios de entre 14 y 19 años es tan solo del 3,7%. Quizás el profesorado debería comenzar a prestar atención a nuevos formatos y contenidos que realmente consume su alumnado: videojuegos, redes sociales, etc.

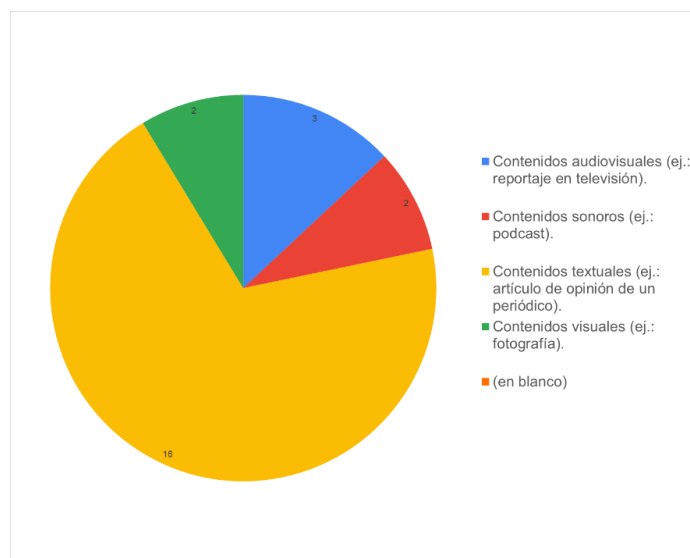
Gráfico 15: Medio de comunicación al que el profesorado dedica más tiempo



Elaboración propia

Por tanto, no es de extrañar que estos datos coincidan con los recogidos en el Gráfico 16, ya que el 69,56% consideran de mayor importancia los contenidos textuales que otro tipo de formatos. Los contenidos sonoros como la radio o el podcast son los menos presentes, tan solo señalados por el 8,70% de los docentes (Gráfico 16).

Gráfico 16: Tipo de contenido al que el profesorado le da más importancia



Elaboración propia

En cuanto a los contenidos sobre medios de comunicación que más trabaja el profesorado, detectar noticias falsas o bulos es la cuestión que más se valora (62,5% de los docentes). Muy de cerca le siguen otras como mostrar las diferencias entre textos de información y opinión o analizar posibles sesgos de información en las noticias. El ámbito menos presente es el de la publicidad encubierta, ya que discernir su presencia es indicada solo por el 25% de los profesores (Tabla 13). Aunque es muy acertado trabajar la detección de *fake news* dada su proliferación en los últimos años, debatir sobre la importancia de la libertad de expresión es una de las opciones menos marcadas por el profesorado, a pesar de ser clave para entender el sistema de medios.

Tabla 13: Cuestiones relacionadas con los medios de comunicación a las que el profesorado dedica más tiempo

Contenido relacionado con el aprendizaje en medios de comunicación	Número de profesores que la señalan
Analizar noticias con distintos enfoques o sesgos en la presentación de hechos	13
Debatir la importancia de la libertad de expresión en los medios de comunicación y sus límites	9
Detectar noticias falsas o bulos	15
Discernir la presencia de publicidad encubierta	6
Evaluar las fuentes de información que aparecen en las noticias y determinar su fiabilidad	11
Mostrar las diferencias entre textos de información y de opinión	14

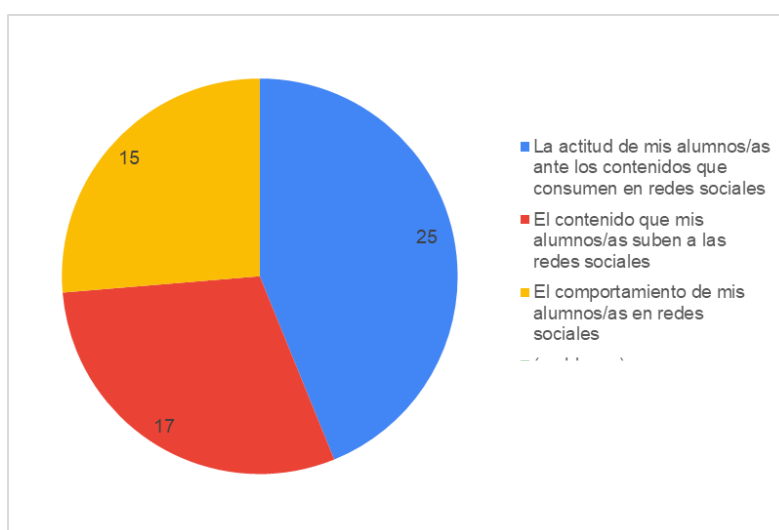
Elaboración propia

4.3 El profesorado ante Internet y las redes sociales

Otro de los aspectos de la alfabetización mediática que más atención requiere por parte del profesorado es el de las redes sociales. Como señala López Martín (2020), los jóvenes las utilizan diariamente tanto para informarse sobre lo que sucede como para entretenerse. Por tanto, una buena educación en redes sociales es al menos tan importante como adquirir el resto de competencias mediáticas.

Dentro del uso que el alumnado hace de las redes sociales, la actitud ante los contenidos que consumen (80,06%) preocupa más a los docentes que lo que sus alumnos y alumnas puedan llegar a publicar (54,80%), mientras que el comportamiento en redes sociales es indicado por el 48,40% del profesorado (Gráfico 17). Una percepción acertada de la importancia de cada aspecto por parte del profesorado, ya que según Livingstone (2011), los jóvenes principalmente son consumidores de contenidos y no productores.

Gráfico 17: Aspectos que más le preocupan al profesorado en relación con el uso de su alumnado de las redes sociales



Elaboración propia

Además, los profesores y profesoras también apuntan otras cuestiones que consideran de necesaria atención educativa (Tabla 14). Principalmente, hay una preocupación generalizada por la dispersión de información falsa por redes sociales y la manipulación a través de ella.

Tabla 14: Otras cuestiones relacionadas con el uso de redes sociales por el alumnado que el profesorado señala

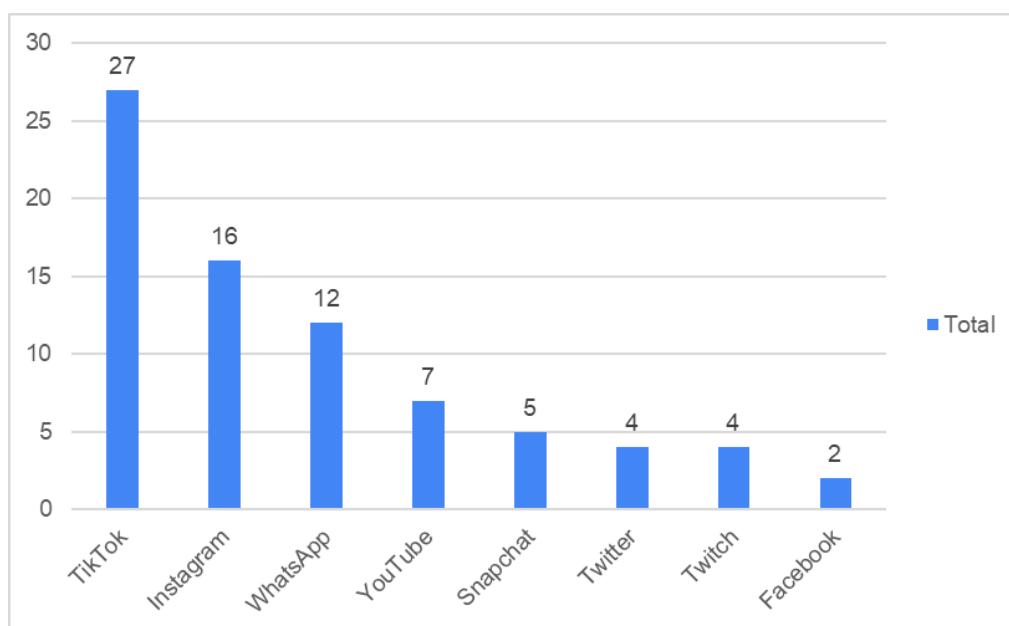
Encuestado	Aspecto que le preocupa
Docente entre 51 y 60 años de <i>Pedagogía terapéutica</i> .	El escaso interés del alumnado por informarse sobre los acontecimientos pasados y actuales. También, el escaso interés por constatar la veracidad de la información que consumen.
Docente entre 31 y 40 años de <i>Matemáticas</i> .	Que el alumnado no sabe distinguir la información de la desinformación, y que son muy fácilmente manipulables.
Docente entre 41 y 50 años de <i>Pedagogía terapéutica</i> .	El cómo gestionan la información que les llega.

Docente entre 41 y 50 años de <i>Geografía</i> .	Discernir entre información veraz y sesgada, que entiendan los libros de estilo, diferenciar información primaria de secundaria, etc.
Docente entre 41 y 50 años de <i>Orientación</i> .	La falta de supervisión familiar.

Elaboración propia

Según Hernández Serrano et al. (2021), Whatsapp, Instagram y Spotify son la redes sociales con mayor uso intensivo por parte de los jóvenes de entre 12 y 16 años, seguidas de lejos por TikTok, YouTube y Twitter. Por tanto, es llamativo que aunque TikTok no sea la red social más utilizada por los adolescentes, es la que más preocupa a los docentes (87,1%). Esto puede deberse a su reciente popularidad y el uso de un algoritmo inquietante. También destacan Instagram, indicada por el 51,6% del profesorado, y WhatsApp, señalada por el 38,7% (Gráfico 18).

Gráfico 18: Redes sociales indicadas por los docentes como negativas para el alumnado



Elaboración propia

De entre todos los riesgos asociados al uso de las redes sociales, la trasposición del acoso escolar al ámbito digital es el que más inquieta al profesorado (90,3%). En segundo lugar se ubica la adicción a la tecnología (71%), seguida de cerca por el *grooming* o ciberacoso sexual (61,3%) y el *sexting* o envío de contenido sexual (58,1%). El problema que menos preocupa a los docentes es el robo de identidad, tan solo destacado por el 12,9% (Tabla 15).

Tabla 15: Riesgos asociados al uso de Internet que más preocupan a los docentes

Riesgo asociado al uso de Internet	Número de profesores que lo señalan
La ciberviolencia de género	15
El <i>ciberbullying</i> o acoso en Internet	28
El <i>grooming</i> o ciberacoso sexual	19
El <i>sexting</i> o envío de contenido sexual	18
La privacidad y protección de datos	9

La sextorsión o chantaje sexual	14
Los ciberdelitos	5
El robo de identidad	4
El <i>revenge porn</i> o la publicación de imágenes íntimas por venganza	13
La adicción a la tecnología	22

Elaboración propia

A pesar de que la privacidad y protección de datos es considerada un problema de menor envergadura (señalada por el 29% de los docentes), el 83,3% del profesorado que trabaja las redes sociales dedica la mayor parte del tiempo a concienciar sobre los riesgos de compartir información personal en Internet (Tabla 8). También realizan actividades enfocadas a distinguir los contenidos fiables de aquellos que no lo son (58,3%), analizar nuevas figuras mediáticas como los *influencers* (12,5%) o enseñar a proteger la privacidad en línea (12,5%).

Tabla 16: Contenidos relacionados con las redes sociales más trabajados por el profesorado

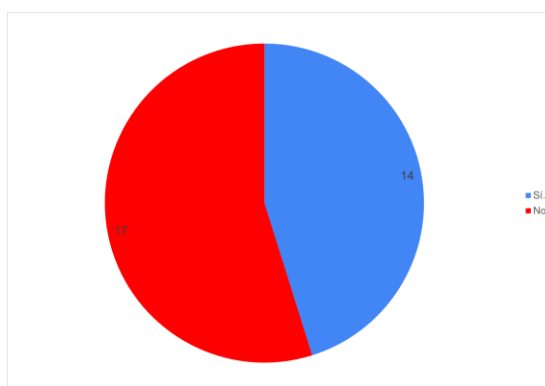
Contenido trabajado	Número de profesores que lo señalan
Enseñar a proteger la privacidad en línea	3
Concienciar sobre los riesgos de compartir información personal en Internet	20
Distinguir entre contenidos fiables y no fiables en redes sociales	14
Analizar nuevas figuras mediáticas, como los <i>influencers</i>	3

Elaboración propia

4.4 Los talleres de alfabetización mediática

Los talleres de alfabetización mediáticas impulsados por la Junta de Andalucía han sido múltiples en estos últimos años. Además, en el caso de la provincia de Málaga, la Asociación de la Prensa de Málaga (APM) desarrolla actualmente Prensa en mi mochila. De los profesores encuestados, el 54,84% reconoce que su centro educativo no se acoge a ninguno de estos programas, frente a un 45,16% que indica que su instituto sí lo hace (Gráfico 19).

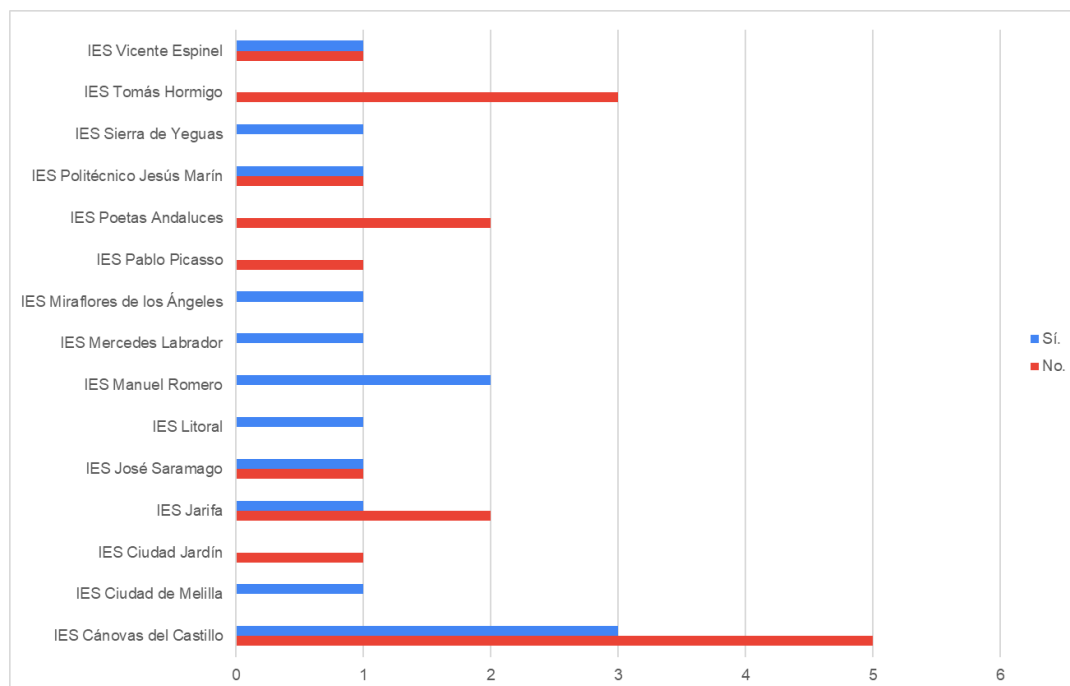
Gráfico 19: Número de docentes que indican que su centro participa o no en talleres de alfabetización mediática



Elaboración propia

Lo que llama la atención es el desacuerdo entre los docentes de un mismo centro acerca de esta cuestión, ya que se puede encontrar dentro de un mismo instituto opiniones distintas sobre la realización o no de programas educativos para la alfabetización mediática del alumnado. Esto podría ser un indicador del desconocimiento de estos talleres, de la falta de interés del profesorado o de ambas cuestiones. Si se consideran aquellos centros en los que han respondido más de un docente, tan solo existe concordancia en las respuestas del profesorado del IES Tomás Hormigo, del IES Poetas Andaluces y del IES Manuel Romero (Gráfico 20).

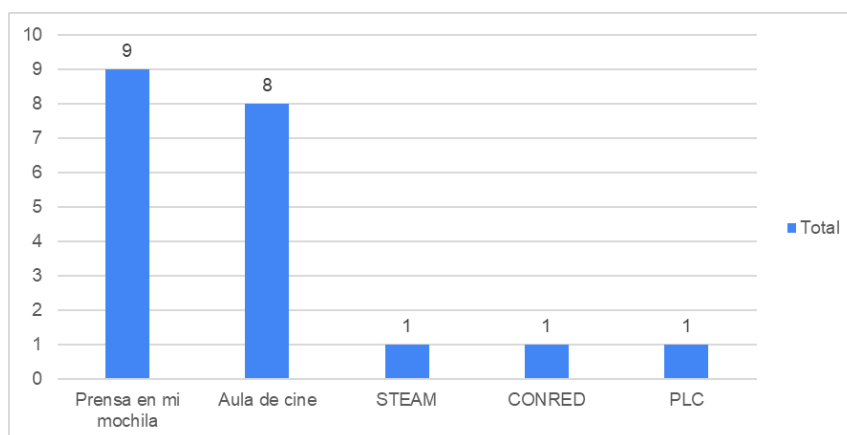
Gráfico 20: Número de docentes por centro que indican que participan o no en talleres de alfabetización mediática



Elaboración propia

De todos los talleres de alfabetización mediática, Prensa en mi mochila es el que más aparece con nueve menciones, seguido de Aula de cine con ocho (Gráfico 21).

Gráfico 21: Talleres de alfabetización mediática que el profesorado afirma encontrar en sus centros educativos

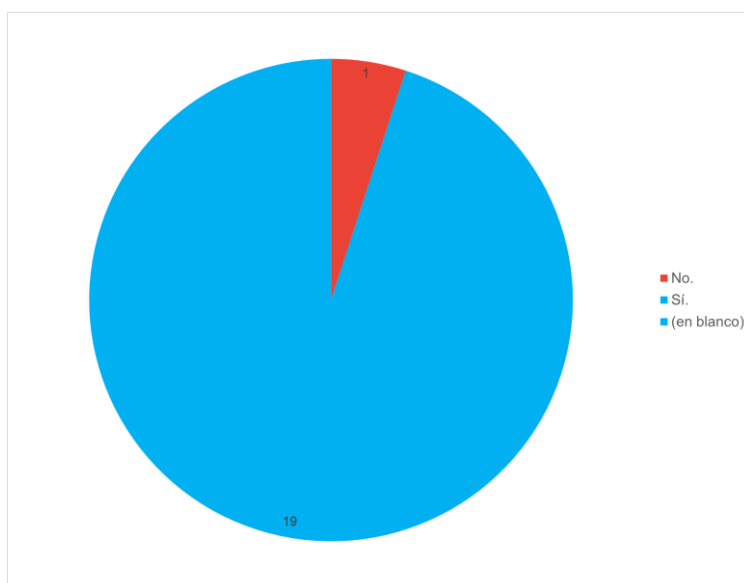


Elaboración propia

Además de estas iniciativas, un docente entre 41 y 50 años de *Orientación* indica: “Se hacen actividades dentro de algunas materias y como parte de la tutoría, pero no un programa específico”. Esto concuerda con lo expuesto por Herrero Curiel y La Rosa Barrolleta (2021), en cuyo estudio la mayoría de docentes afirman incluir la alfabetización mediática en la educación “no formal”.

No obstante, aunque el porcentaje del profesorado que reconoce que en su instituto no se organizan talleres de educación mediática es mayor que el que afirma que sí se realizan, existe una fuerte predisposición a incluirlos. El 95% de los docentes indica que le gustaría que su centro organizara estos programas de alfabetización mediática, frente a un 5% que no (Gráfico 22).

Gráfico 22: Número de docentes a los que les gustaría que su centro participase en talleres de alfabetización mediática



Elaboración propia

Conclusiones

Como señalan Aguaded, Marín Gutiérrez y Díaz Parejo (2015), la implantación de la alfabetización mediática es urgente ante las bajas competencias de los jóvenes andaluces. Para solventar esta situación, y en línea con lo expuesto por la UNESCO (2011), es necesario que el docente sea partícipe de este proceso educativo con un fuerte compromiso, el cual comienza por la propia alfabetización mediática del profesorado.

Aunque la nueva LOMLOE de 2020 contemple la alfabetización mediática en algunas asignaturas de la Educación Secundaria Obligatoria, ya se ha visto que el número de menciones a este concepto en las programaciones didácticas es escaso. Tras el análisis de contenido semántico, tan solo *Educación Plástica, Visual y Audiovisual* parece un espacio en el que se asegure el desarrollo de competencias mediáticas en el alumnado. Algo que además siempre dependerá de la voluntad del docente y del modo de aplicar tanto la programación como el manual de la asignatura.

A pesar de que el número de encuestados ha supuesto una limitación para este trabajo de fin de grado, ha sido posible establecer un perfil del profesorado de Secundaria de Málaga en relación con la alfabetización mediática:

- Hay un mayor número de docentes con estudios en la rama de letras.
- La mayoría no ha recibido formación académica sobre la alfabetización mediática.
- Aquellos que se forman durante la etapa laboral sobre la educación mediática lo hacen mayoritariamente de manera autodidacta y, aquellos que no, muestran predisposición a hacerlo.
- Se consideran a sí mismos alfabetizados mediáticamente.
- No creen ser el principal responsable de la educación mediática de los adolescentes y atribuyen esta obligación a las familias.
- Hay un conocimiento generalizado de la alfabetización mediática, incluyendo la capacidad crítica, pero aún hay docentes que ni siquiera han escuchado el término.
- Los profesores y profesoras con estudios en la rama de letras (especialmente los de Periodismo) tienen mayor conocimiento sobre educomunicación que los que tienen titulaciones de la rama de ciencias.
- No hay un acuerdo sobre el espacio que la alfabetización mediática debe ocupar en el currículo académico, aunque predomina la opinión de que debe incluirse en todas las asignaturas.
- La práctica totalidad cree que la presencia de educación mediática en las aulas depende de la voluntad del docente.
- Hay más docentes que trabajan la alfabetización mediática en sus clases que aquellos que no la incluyen.
- La mayoría de los que contemplan la educomunicación en sus lecciones han cursado estudios de la rama de letras.
- La asignatura que el profesor o profesora imparte es una variable fundamental para una potencial presencia de la alfabetización mediática.
- Casi todos los que se han formado en alfabetización mediática durante sus estudios la incluyen posteriormente cuando ejercen la profesión.

Dado este perfil del profesorado, la materialización plena de la educomunicación en las aulas de Secundaria aún no se ha conseguido. Aunque sí que es cierto que hay más docentes que incluyen la alfabetización mediática, existen una serie de cuestiones a mejorar urgentemente: los profesores y profesoras no son alfabetizados mediáticamente a no ser que cursen estudios relacionados con este concepto como Periodismo, siguen sin considerarse el principal responsable de educar

mediáticamente a los adolescentes a pesar de ser señalados en múltiples ocasiones por familias e instituciones, hay docentes (cada vez menos) que en la actualidad siguen sin saber qué es la alfabetización mediática y no se sabe de manera concreta dónde incluir la alfabetización mediática en el currículo académico, por lo que depende de la motivación del docente de tratarla o no.

Ante esta situación, se antoja necesaria una regulación más estricta de la alfabetización mediática, puesto que mientras siga siendo un concepto que vaga entre las programaciones de asignaturas que aparecen y desaparecen según la legislación no se acatará como es debido.

En cuanto a las hipótesis:

- La hipótesis 1a no ha sido verificada, ya que los docentes tienen un conocimiento general de la alfabetización mediática y a menudo hacen alusión a la actitud crítica ante los contenidos.
- La hipótesis 1b resulta ser falsa. La mayoría del profesorado reconoce incluir la educación mediática en sus clases.
- La hipótesis 1c queda verificada, puesto que se ha demostrado que el porcentaje de profesores que se forman en alfabetización mediática para posteriormente incluirlas en su trabajo es mayor que el de docentes que no son educados mediáticamente.
- La hipótesis 1d queda validada, dado que el profesorado con estudios de la rama de letras incluye más la alfabetización mediática que los de ciencias.
- La hipótesis 2a se verifica, ya que efectivamente el contenido relacionado con los medios de comunicación más trabajado es la detección de *fake news*.
- La hipótesis 2b resulta ser falsa, puesto que los contenidos publicitarios sí se incluyen aunque su presencia sea menor en comparación con otras cuestiones.
- La hipótesis 2c queda verificada. Los docentes priorizan que sus alumnos sean capaces de valorar críticamente la información que reciben desde las redes sociales frente a otros aspectos.
- La hipótesis 2d ha sido confirmada. Los profesores valoran sobre todo la dimensión de ideología y valores, que incluye la actitud crítica.
- La hipótesis 2e no es válida, ya que los profesores tratan más los contenidos textuales que los audiovisuales.
- La hipótesis 3a es falsa, puesto que aproximadamente la mitad del profesorado considera que debe estar presente en todas las asignaturas y no a través de una nueva.
- La hipótesis 4a queda parcialmente validada, ya que aunque en ocasiones se pueden encontrar referencias explícitas a la alfabetización mediática, a menudo sus competencias quedan implícitas en ideas genéricas.
- La hipótesis 4b no ha sido verificada. La dimensión de ideología y valores es la más mencionada por las programaciones académicas.

Sería de gran interés realizar investigaciones futuras centradas en el análisis de los manuales de asignaturas de Secundaria relacionadas con la alfabetización mediática o en establecer el perfil del profesorado de otras provincias.

Bibliografía

- Alfabetización en medios e información, competencia necesaria - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. *Juntadeandalucia.es* [en línea], [sin fecha]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/a-fondo/-/libre/detalle/hwqrz6gla416/alfabetizacion-en-medios-e-informacion-competencia-necesaria-1qsfd2xx56m9i>.
- AGUADED, I., CALDEIRO PEDREIRA, M.C., TORRES-TOUKOUMIDIS, A. y ROMERO-RODRÍGUEZ, L.M. (2019). Noción de la educomunicación en las organizaciones intergubernamentales. *Vivat Academia* [en línea], [consulta: 20 junio 2023]. ISSN 1575-2844. DOI 10.15178/va.2019.148.23-40. Disponible en: <https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1127>.
- AGUADED, I., JARAMILLO DENT, D. y PONCE, Á.D. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. S.l.: Ediciones Octaedro. ISBN 9788418348945.
- AGUADED, I., MARÍN GUTIÉRREZ, I. y DÍAZ PAREJA, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía (España). *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* [en línea], vol. 18, no. 2, [consulta: 9 junio 2023]. ISSN 1138-2783. DOI 10.5944/ried.18.2.13407. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5106392>.
- AIGNEREN, M. (1999). Análisis de contenido. Una introducción. *La Sociología en sus Escenarios* [en línea], no. 3, [consulta: 8 junio 2023]. ISSN 0123-8973. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550>.
- AIMC EGM. *Aimc.es* [en línea], [sin fecha]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://reporting.aimc.es/index.html#/main/cockpit>.
- BOE-A-2010-5292 Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual. *Boe.es*. (2010). [en línea]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-5292>.
- BOE-A-2022-11311 Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual. *Boe.es*. (2022). [en línea]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-11311>.
- Programa de prevención del acoso escolar y ciberacoso. Andalucía CONRED - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. *Juntadeandalucia.es* [en línea], [sin fecha]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar/contenidos/-/contenidos/detalle/programa-conred>.
- DE CARA, J.C.G. y TORNERO, J.M.P. (2012). *La alfabetización mediática y la Ley general de comunicación audiovisual España*. S.l.: Editorial Uoc. ISBN 9788490290033.
- Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Juntadeandalucia.es*. (2023). [en línea]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/3>.
- DESENREDA. *Juntadeandalucia.es*. (2022). [en línea]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/programasccl/>.

- Desinformación y alfabetización mediática e informacional. *Gob.es*. (2020). [en línea]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/gl/mc/sgctie/comunicacion/blog/2020/octubre2020/alfabetizacion-mediatica.html>.
- El programa. *Juntadeandalucia.es* [en línea], [sin fecha]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/cultura/aaicc/aula-de-cine/el-programa>.
- ESCUADERO, M.C., ESPINAR MEDINA, L.M. y TARBIFT, Á.E.-M. (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* [en línea], vol. 26, no. 4, [consulta: 8 junio 2023]. ISSN 1134-1629. DOI 10.5209/esmp.69499. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7642504>.
- EUR-Lex - 52020XG0609(04) - EN - EUR-Lex. *Europa.eu*. (2020). [en línea]. [consulta: 8 junio 2023]. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2804%29>.
- FEDOROV, A.V. (2011). Alfabetización mediática en el mundo: Breve repaso histórico. Infoamérica: Iberoamerican Communication Review [en línea], no. 5, [consulta: 20 junio 2023]. ISSN 1889-6251. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4272298>
- FERRÉS, J. y PISCITELLI, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar* [en línea], vol. 19, no. 38, [consulta: 8 junio 2023]. ISSN 1134-3478. DOI 10.3916/c38-2012-02-08. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-10>.
- GARCÍA CASTILLEJO, Á. y CHAPARRO ESCUDERO, M. (2021). Capítulo 1. Desafíos del audiovisual frente a la concentración y las plataformas: Un nuevo marco jurídico europeo y español. *Espejo de Monografías de Comunicación Social* [en línea], no. 4, [consulta: 8 junio 2023]. ISSN 2660-4213. DOI 10.52495/cap01.emcs.4.p75. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8114616>.
- GARCÍA JIMÉNEZ, A., TUR VIÑES, V. y PASTOR RUIZ, Y. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias. *Revista ICONO14* [en línea], vol. 16, no. 1, [consulta: 8 junio 2023]. ISSN 1697-8293. DOI 10.7195/ri14.v16i1.1101. Disponible en: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1101>.
- GÓMEZ, S.L. y MEDINA, L.E. (2021). La alfabetización mediática en el marco del Anteproyecto de Ley General de Comunicación Audiovisual español de 2020. *Plataformas, consumo mediático y nuevas realidades digitales: hacia una perspectiva integradora*. S.l.: Dykinson, pp. 756–781. ISBN 9788413775630.
- HERNANDEZ SERRANO, M.J., RENÉS ARELLANO, P., CAMPOS ORTUÑO, R. y GONZÁLEZ LARREA, B. (2021). Privacidad en redes sociales: análisis de los riesgos de auto-representación digital de adolescentes españoles. *Revista latina de comunicación social* [en línea], no. 79, [consulta: 9 junio 2023]. ISSN 1138-5820. DOI 10.4185/rlcs-2021-1528. Disponible en: <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/1518>.
- HERRERO CURIEL, E. y LA ROSA BARROLLETA, L. (2021). La alfabetización mediática en secundaria: transversalidad y voluntad. *Cultura, economía y educación: nuevos desafíos en la sociedad digital*. S.l.: Dykinson, pp. 76–95. ISBN 9788413775852.

- IGUAL, E.S. y DEL OLMO, D.B. (2008). Educar, cuestión de cuatro: padres, maestros, niños y TV. *Comunicar* [en línea], no. 31, [consulta: 8 junio 2023]. ISSN 1134-3478. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4264958>.
- INEbase / Ciencia y tecnología /Nuevas tecnologías de la información y la comunicación /Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares / Últimos datos. *INE*. (2022). [en línea]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735576692.
- LIVINGSTONE, S., HADDON, L., GÖRZIG, A. y ÓLAFSSON, K. (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9–16 year-olds and their parents in 25 countries. [en línea], [consulta: 8 junio 2023]. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>.
- LÓPEZ-MARTÍN, Á., 2020. Cobertura informativa en Twitter de los diarios españoles de referencia sobre la campaña electoral del 10N. *El profesional de la información* [en línea], [consulta: 9 junio 2023]. ISSN 1386-6710. DOI 10.3145/epi.2020.sep.10. Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/21871>.
- LÓPEZ ROMERO, L. (2019). Cultura audiovisual: Un oasis en el desierto de la educación mediática en la educación reglada. *Post-Periodismo. Entre lo real y lo virtual* [en línea], [consulta: 20 junio 2023]. Disponible en: https://www.academia.edu/41777000/Cultura_audiovisual_Un_oasis_en_el_desierto_de_la_educaci%C3%B3n_medi%C3%A1tica_en_la_educaci%C3%B3n_reglada.
- LÓPEZ ROMERO, L. y AGUADED GÓMEZ, M. de la C. (2015). Teaching media literacy in colleges of education and Communication. *Comunicar* [en línea], vol. 22, no. 44, [consulta: 9 junio 2023]. ISSN 1134-3478. DOI 10.3916/c44-2015-20. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C44-2015-20>.
- MENESES, J. (2016). *El cuestionario*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya [consulta: 8 de junio de 2023]. Disponible en: <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario/>
- MORATÓ BELTRÁN, C. y LÓPEZ MARTÍN, Á. (2021). Alfabetización mediática en la Educación Secundaria: Usos y estrategias en la provincia de Málaga (España). *Question* [en línea], vol. 3, no. 69, [consulta: 8 junio 2023]. ISSN 1669-6581. DOI 10.24215/16696581e576. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/6859>.
- MORATÓ BELTRÁN, C., LÓPEZ MARTÍN, Á. y LÓPEZ ROMERO, L. (2022). Enseñanza y aprendizaje con medios de comunicación en Educación Secundaria en Málaga. *Revista Fuentes* [en línea], vol. 24, no. 3, [consulta: 8 junio 2023]. ISSN 1575-7072. DOI 10.12795/revistafuentes.2022.16987. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/16987>.
- PÉREZ FEMENÍA, E., e IGLESIAS GARCÍA, M. (2022). Luces y sombras de la Alfabetización mediática en el sistema educativo español: Un camino para alcanzar los objetivos propuestos por Europa. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual* [en línea], vol. 9, no. Monográfico, [consulta: 8 junio 2023]. ISSN 2695-9631. DOI 10.37467/revvisual.v9.3745. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/129673>.

- PÉREZ TORNERO, J.M. (2008a). Alfabetización digital y mediática: Convergencia conceptual. *José Manuel Pérez Tornero* [en línea]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <http://www.jmpereztornero.eu/2008/09/14/una-necesidad-de-primer-orden/>.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (2008b). Multi-screen society: a challenge for media literacy. *Comunicar* [en línea], vol. 16, no. 31, [consulta: 9 junio 2023]. ISSN 1134-3478. DOI 10.3916/c31-2008-01-002. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=31&articulo=31-2008-03>.
- Porcentaje de menores usuarios de TIC. (2022). *INE* [en línea], [sin fecha]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t00/mujeres_hombres/tablas_1/10/&file=c06002.px.
- Programa ComunicA - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. *Juntadeandalucia.es* [en línea], [sin fecha]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/lecturas-bibliotecas-escolares/programa-comunica>.
- Programa PLC - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. *Juntadeandalucia.es* [en línea], [sin fecha]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/lecturas-bibliotecas-escolares/programa-plc>.
- Programas STEAM - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. *Juntadeandalucia.es* [en línea], [sin fecha]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/innovacion-educativa/investigacion/proyectos/proyecto-steam>.
- Prensa en mi mochila. *Asociación de la Prensa de Málaga*. (2021). [en línea]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://aprensamalaga.com/prensa-en-mi-mochila-que-es>.
- Prensa en mi mochila. (2023). La periodista @_anapastor_ y el alumnado del @CEIPCupiana clausuran el lunes la V edición de nuestro proyecto en el que han participado 2.500 escolares. A las 12h. en @diputacionMLG , patrocinador del proyecto junto con @caixabank y @FundlaCaixa. <https://t.co/fgQnptPB5E> pic.twitter.com/6x4osxufa7. *Twitter* [en línea]. [consulta: 9 junio 2023]. Disponible en: <https://twitter.com/PrensaMiMochila/status/1666417818395394050>.
- SÁNCHEZ CARRERO, J. y CONTRERAS PULIDO, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Revista ICONO14* [en línea], vol. 10, no. 3, [consulta: 8 junio 2023]. ISSN 1697-8293. DOI 10.7195/ri14.v10i3.210. Disponible en: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/210>.
- UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores* [consulta: 8 de junio de 2023]. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- WILSON, C. (2012). Media and Information Literacy: Pedagogy and possibilities. *Comunicar* [en línea], vol. 20, no. 39, [consulta: 9 junio 2023]. ISSN 1134-3478. DOI 10.3916/c39-2012-02-01. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=39&articulo=39-2012-03>.

Cuestionario sobre alfabetización mediática para docentes

Este cuestionario se enmarca dentro de un Trabajo de Fin de Grado sobre el perfil del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en relación con la alfabetización mediática.

Su anonimato está garantizado. Muchas gracias por acceder a colaborar en este proyecto.

(Nota aclaratoria: cuando en el cuestionario se habla de "medios" no solo se refiere a medios de comunicación como la prensa o la televisión, sino también a otros agentes como la publicidad, Internet, las redes sociales, cine, videojuegos, etcétera).

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. 1) Edad. *

Marca solo un óvalo.

- Entre 21 y 30 años.
- Entre 31 y 40 años.
- Entre 41 y 50 años.
- Entre 51 y 60 años.
- Entre 61 y 70 años.
- Más de 71 años.

2. 2) Centro/instituto al que pertenece. *

3. 3) Titulación universitaria que obtuvo (ej.: graduado/a en Periodismo). *

4. 4) Asignatura que imparte (si es más de una, indique la principal). *

5. 5) Describa de manera breve qué es para usted la alfabetización mediática. *

6. 6) Indique cuáles son para usted las competencias mediáticas más importante que deben adquirir sus alumnos/as. Puede señalar varias opciones. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Que aprendan las características del lenguaje de los medios (ej.: tipos de planos, encuadres).
- Que conozcan y sepan utilizar la tecnología que se emplea en los medios (ej.: cámaras, software de edición).
- Que sean capaces de identificar sus gustos y preferencias por determinados contenidos.
- Que conozcan cómo se produce el contenido de los medios y los agentes que intervienen (ej.: cómo se hace un telediario).
- Que sepan reconocer las fuentes de información y la línea editorial de los medios.
- Que puedan distinguir los diferentes elementos estéticos que aparecen en los contenidos mediáticos (ej.: vestimentas, colores, música).

7. 7) Según su criterio, ¿cuál es la mejor etapa educativa para trabajar la alfabetización mediática? *

Marca solo un óvalo.

- Primaria (niños/as de entre 6 y 12 años).
- Secundaria (adolescentes de entre 13 y 16 años).
- Bachillerato (jóvenes de entre 16 y 18 años).

8. 8) ¿Tiene conocimientos sobre la presencia de la alfabetización mediática en la ley (ej.: LOMLOE de 2020). *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

9. 9) Según su criterio, ¿debería la alfabetización mediática incluirse en los programas académicos de las asignaturas? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, en todas las asignaturas.
 Sí, pero solo en aquellas relacionadas con este ámbito (ej.: Lengua Castellana).
 Sí, pero a través de una nueva asignatura dedicada en exclusividad a la alfabetización mediática.
 Sí, a través de talleres externos organizados por el centro.
 No, no debería incluirse.

10. 10) ¿Ha recibido formación durante su trayectoria académica sobre alfabetización mediática? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

11. 11) Durante su etapa como profesor/a, ¿se ha informado sobre la alfabetización mediática? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, de manera autodidacta.
- Sí, acudiendo a cursos especializados.
- No, pero me gustaría informarme.
- No y no tengo interés.

12. 12) ¿Trabaja la alfabetización mediática en clase? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

13. 13) En caso de responder afirmativamente a la pregunta anterior, ¿cuál de los siguientes medios de comunicación trabaja más con el alumnado? Puede señalar varias opciones. En caso de que no sea ninguno de los que aparece, indique cuál en "Otro".

Selecciona todos los que correspondan.

- Prensa.
- Radio.
- Televisión.
- Publicidad.
- Redes sociales.
- Videojuegos.
- Cine.
- Otro: _____

14. 14) En caso de que trabaje la alfabetización mediática, ¿a qué cuestiones relacionadas con los medios de comunicación le dedica más tiempo? Puede señalar varias opciones.

Selecciona todos los que correspondan.

- Analizar noticias con distintos enfoques o sesgos en la presentación de hechos.
- Mostrar las diferencias entre textos de información y de opinión.
- Evaluar las fuentes de información que aparecen en las noticias y determinar su fiabilidad.
- Discernir la presencia de publicidad encubierta.
- Debatir la importancia de la libertad de expresión en los medios de comunicación y sus límites.
- Detectar noticias falsas o bulos.

15. 15) En caso de que trate la alfabetización mediática en clase, ¿a qué le da más importancia?

Marca solo un óvalo.

- Contenidos textuales (ej.: artículo de opinión de un periódico).
- Contenidos sonoros (ej.: podcast).
- Contenidos visuales (ej.: fotografía).
- Contenidos audiovisuales (ej.: reportaje en televisión).

16. 16) En caso de que realice actividades en su clase sobre alfabetización mediática, ¿son organizadas por el equipo de orientación de su centro?

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

17. 17) En caso de que no sea el equipo de orientación, ¿de qué depende la presencia de alfabetización mediática en las aulas? *

Marca solo un óvalo.

- De la voluntad de cada profesor/a.
- Del equipo directivo.
- De la jefatura de estudios.

18. 18) ¿Cuál de los siguientes aspectos le preocupa más? Puede aprovechar el espacio reservado a "Otro" para expresarse libremente o completar su respuesta. *

Selecciona todos los que correspondan.

- El comportamiento de mis alumnos/as en redes sociales.
- La actitud de mis alumnos/as ante los contenidos que consumen en redes sociales.
- El contenido que mis alumnos/as suben a las redes sociales.
- Otro: _____

19. 19) ¿Cuál de las siguientes redes sociales considera que puede tener mayores efectos negativos en sus alumnos/as? Puede señalar varias opciones. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Instagram.
- TikTok.
- Twitter.
- YouTube.
- Twitch.
- Facebook.
- WhatsApp.
- Snapchat.

20. 20) ¿Cuál de los siguientes problemas de Internet le preocupa más en relación * con sus alumnos? Puede señalar varias opciones.

Selecciona todos los que correspondan.

- La ciberviolencia de género.
- El ciberbullying o acoso en Internet.
- El grooming o ciberacoso sexual.
- El sexting o envío de contenido sexual.
- La privacidad y protección de datos.
- La sextorsión o chantaje sexual.
- Los ciberdelitos.
- El robo de identidad.
- El revenge porn o la publicación de imágenes íntimas por venganza.
- La adicción a la tecnología.

21. 21) En caso de que trabaje la alfabetización mediática, ¿a qué contenidos relacionados con las redes sociales le dedica más tiempo? Puede señalar varias opciones.

Selecciona todos los que correspondan.

- Enseñar a proteger la privacidad en línea.
- Concienciar sobre los riesgos de compartir información personal en Internet.
- Distinguir entre contenidos fiables y no fiables en redes sociales.
- Analizar nuevas figuras mediáticas, como los "influencers".

22. 22) Para usted, ¿quién tiene más responsabilidad a la hora de alfabetizar * mediáticamente a sus alumnos/as?

Marca solo un óvalo.

- La familia.
- El profesorado.
- El equipo de orientación del centro.
- El Estado, a través de leyes y programas educativos.
- Los medios de comunicación (ej.: los periodistas).

23. 23) ¿Sabe si su centro participa en alguno de los programas que ofrecen talleres de alfabetización mediática? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

24. 24) En caso de responder afirmativamente a la pregunta anterior, indique cuál o cuáles (ej.: DESENREDA, Prensa en mi Mochila, Aula de Cine).

25. 25) En caso de que su centro no participe en ningún programa, ¿le gustaría que sí lo hiciera?

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

26. 26) En general, ¿considera que usted está alfabetizado/a mediáticamente? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

27. 27) ¿Cree que sus compañeros/as de trabajo son competentes mediáticamente? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

28. 28) En este apartado, usted tiene libertad para realizar cualquier apreciación que considere oportuna. Cualquier opinión es bien recibida y se agradece enormemente. Si, además, está interesado/a en conceder una entrevista, indique su correo electrónico.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo II

Ficha de análisis de contenido semántico

1. Título de la asignatura.
2. Nivel educativo al que se dirige.
3. Fecha de elaboración de la programación.
4. Objetivos generales de la asignatura.
5. Objetivos relacionados con la alfabetización mediática.
6. Habilidades prácticas o competencias relacionadas con la alfabetización mediática.
7. Métodos y estrategias de enseñanza propuestos para promover la alfabetización mediática.
8. Contenidos teóricos o prácticos relacionados con la alfabetización mediática.
9. Evaluación y criterios de evaluación relacionados con la alfabetización mediática.
10. Relación con otras materias que contemplen la alfabetización mediática.