

LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN SECUNDARIA Y LOS RETOS TRAS LA PANDEMIA

LEONARDO LA-ROSA

Universidad Carlos III de Madrid

EVA HERRERO CUIEL

Universidad Carlos III de Madrid

PATRICIA GONZÁLEZ-ALDEA

Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos casi dos años la educación ha experimentado numerosas transformaciones y se ha enfrentado a complicados y urgentes retos para adaptarse al escenario cambiante de la pandemia originada por la COVID-19. La enseñanza y el aprendizaje han ido y vuelto de la presencialidad al modelo online en tiempo record, o han adoptado otras veces modelos híbridos (presencial, pero con estudiantes conectados online), en clases síncronas o asíncronas impartidas a través de diferentes plataformas digitales.

La falta de planificación, de una metodología acorde con el nuevo escenario educativo de urgencia, las brechas digitales y de alfabetización mediática entre los propios docentes, discentes y las familias han impactado en la calidad educativa especialmente durante el primer año de pandemia. En ese contexto del 2020, González-Aldea, Hergueta-Covacho y Badillo Mendoza (2021, p.164) apuntaban que “la estrategia de supervivencia pasa por el rediseño de los cursos presenciales en virtuales y el rol del docente como desarrollador de experiencias de aprendizaje, creador de prácticas educativas multialfabetizadoras”.

La investigación sobre los efectos de la pandemia en la educación ha sido prolija y ha dado lugar a numerosas publicaciones, -entre otras, Álvarez Zarzuelo (2020), Aznar Sala (2020), Mendoza Castillo (2020),

Ordorika (2020), Ruiz (2020), Trujillo-Sáez et ál (2020)-, que han tratado de abordar desde diferentes enfoques y en distintos niveles educativos las consecuencias, las lecciones aprendidas y los desafíos aún pendientes ante esta compleja situación. Entre ellos, “será necesario analizar con cuidado los problemas y alcances que la educación a distancia ha evidenciado durante la crisis actual, para superar las deficiencias pedagógicas y la agudización de la exclusión y la desigualdad social y de género” (Ordorika, 2020).

En España la Fundación FAD y el BBVA (Trujillo-Sáez et ál, 2020) elaboraron un estudio que exploraba la opinión de la comunidad educativa y los desafíos del regreso a las aulas en el curso 2020/2021. En su plan de actuación incluyeron propuestas de actuación en cuatro dimensiones: sociopolítica, de infraestructuras y personal, organizativa, pedagógica (aprendizaje y enseñanza).

Lo que parece claro es que el confinamiento ha mostrado que el potencial positivo de las nuevas tecnologías estaba siendo infrutilizado en la educación y el modelo debe actualizarse acorde con los nuevos tiempos: “No es posible que en pleno siglo XXI el modelo educativo siga pivotando en un porcentaje tan alto sobre la educación presencial y la falta de autonomía y motivación del alumnado” (Aznar Sala, 2020, p. 73).

1.1. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Otro reto pendiente es el de la alfabetización mediática e informacional (AMI), que se ha evidenciado durante la pandemia como una necesidad inaplazable ante las numerosas noticias falsas o *fake news* que se han compartido y viralizado. Frente a la penalización para aquellos que las difunden, la alfabetización mediática impulsará una sociedad mejor informada y formada frente a esas *fake news*. Como señalan Marta-Lazo y González-Aldea (2022, p. 96): “En la actual sociedad digital pandémica, promover una mayor participación y producción de la infancia alfabetizada mediáticamente contribuirá al empoderamiento infantil”. Y ello les convertirá en jóvenes y adultos preparados para hacer frente a retos como el que ha supuesto esta COVID-19: “la alfabetización mediática se nos presenta como una acción necesaria e indispensable en el

ámbito educativo, y por tanto la educomunicación como un proceso que requeriría de una integración absoluta en el aula y en los desarrollos curriculares” (Gálvez et al, 2017, p. 76).

Ya lo advertía la Comisión Europea (2018) en un texto titulado *La lucha contra la desinformación en línea: Un enfoque europeo*, en donde proponía introducir la AMI como uno de los ítems a medir en el cuestionario para el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). De hecho, desde hace ya décadas la alfabetización mediática forma parte de las acciones prioritarias y estrategias de organizaciones e instituciones nacionales e internacionales, que lo han contemplado como un derecho básico en un mundo digital y mediatizado.

Así desde la Declaración Grünwald (1982), la Declaración de Alejandría (2005) o la agenda de París de la UNESCO (2007) la Alfabetización Mediática e Informativa es considerada como un aprendizaje a lo largo de la vida con el fin de “empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas” (Wilson, 2011, p. 16).

Sin embargo, tal y como lo muestran resultados previos del proyecto matriz al que se suscribe el presente estudio, en España “los docentes de secundaria obligatoria no tienen clara la diferencia entre alfabetización mediática y digital, lo que les lleva en todo momento a reducir el concepto de alfabetización mediática a su carácter instrumental” (Herrero-Curiel y La-Rosa, 2021, p. 93). Es decir, en muchos casos no se asocia el concepto con “leer” y “escribir” los medios, sino con las competencias digitales que la hacen posible en el contexto actual.

Se hace necesario, por tanto, destacar que la AMI implica desarrollar tanto la comprensión crítica como la participación activa. Esto es, capacitar a los jóvenes para que, como consumidores de los medios, estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio sus productos; al mismo tiempo, capacitar para convertirse ellos mismos en productores de medios por derecho propio (Buckingham, 2005, p.21). En este sentido, si existe una carencia conceptual y operativa en AMI del profesorado español, parece natural inferir que la situación no sería mucho

mejor dentro del estudiantado de secundaria, por lo que haría falta atajar el problema desde el punto de vista de los docentes y el estudiantado.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

En esta investigación partimos de dos hipótesis: la primera es que en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hace falta formación en AMI entre los estudiantes y el profesorado, mientras que la segunda es que, paradójicamente, durante la pandemia estas deficiencias se han evidenciado aún más debido al incremento de competencias digitales que profesorado y estudiantes han tenido que asumir de forma acelerada debido al confinamiento.

El objetivo principal del presente trabajo es conocer la situación de la alfabetización mediática en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de carácter público durante la pandemia. Los objetivos específicos planteados son:

- Conocer las principales deficiencias que tienen los estudiantes respecto al uso y consumo de medios de comunicación.
- Saber si existe una visión crítica por parte de los estudiantes respecto a la información publicada en medios de comunicación en torno a la COVID-19.
- Conocer si la pandemia ha supuesto una mejora en las competencias digitales del profesorado.

3. METODOLOGÍA

Nuestro estudio es de carácter cualitativo y el instrumento de recogida de datos empleado ha sido la entrevista en profundidad conocida como “entrevista estándar no programada” (Valles, 2002, p. 24) según el “enfoque interactivo-relacional” (Chirban, 1996, p. 15).

Debido a que se ha encontrado que la justificación de las muestras en las investigaciones basadas en las entrevistas en profundidad es limitada y no suele estar subordinada a su número (Vasileiou et ál, 2018, p. 148), hemos decidido basarnos en la teoría fundamentada de Glaser y

Strauss (1967) y la saturación teórica en dos pasos de Francis et ál (2010), la cual consiste en: 1- establecer una muestra de análisis inicial; 2- fijar un criterio para parar el número de entrevistas a realizar.

En este sentido hemos establecido como muestra inicial 19 entrevistas en profundidad a directores/as, jefas/es de estudio o docentes con conocimiento de la situación curricular de centros de secundaria repartidos por toda España y de titularidad pública, uno por cada comunidad autónoma (17) y ciudad autónoma (2). A partir de allí hemos codificado los primeros constructos teóricos. La saturación teórica se alcanzó en la entrevista nº 77, correspondiéndose a 4 docentes de cada entidad territorial autónoma de España con excepción de Canarias, en donde se entrevistó a 5 docentes. La codificación temática y codificación de los datos se ha completado con el programa informático *atlas.ti*.

La elección de los centros públicos que queríamos estudiar en cada entidad territorial autónoma se hizo de forma aleatoria a partir de una lista proporcionada por el *Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios*, que forma parte de la *Subdirección General de Centros, Inspección y Programas del Ministerio de Educación y Formación Profesional*.¹

4. RESULTADOS

4.1. PRINCIPALES DEFICIENCIAS AMI EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESO

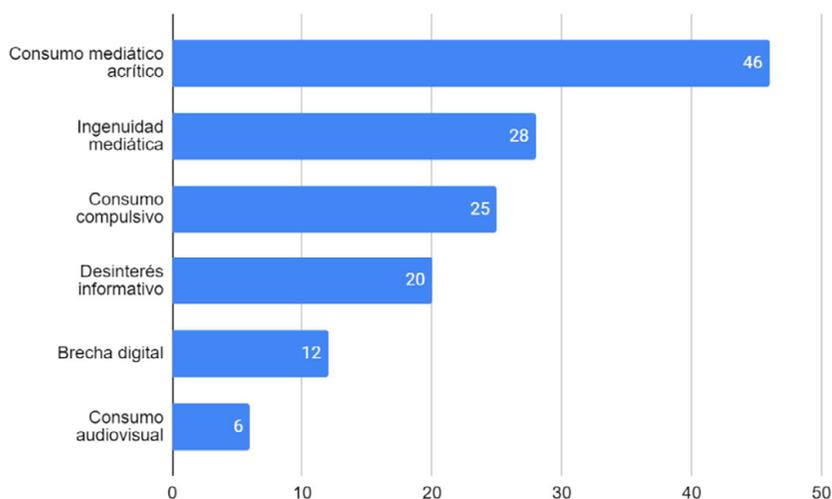
En torno a una pregunta abierta sobre las principales deficiencias que a juicio de los docentes presentan los estudiantes de la ESO con respecto al uso y consumo de los medios de comunicación salieron las siguientes opciones:

- Consumo mediático acrítico: los estudiantes no reflexionan, son acríticos y no filtran la información, no la contrastan y no saben buscar.

¹ Las entrevistas se realizaron entre el 04 de febrero y el 22 de marzo de 2021 y la tabla de codificación de entrevistados puede consultarse en el repositorio de datos de *Figshare*: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14604222.v1>

- Consumo compulsivo: los estudiantes están todo el rato con las pantallas y consumen mucho contenido, compartiendo todo lo que les llega.
- Consumo audiovisual: consumo de contenido audiovisual.
- Ingenuidad mediática: los estudiantes se creen lo primero que les llega por cualquier dispositivo.
- Brecha digital: imposibilidad de consumo por falta de recursos materiales.
- Desinterés informativo: Los estudiantes no discriminan porque tampoco consumen. En esta categoría se encontró que a muchos adolescentes de la ESO no les interesa ni lo informativo, ni los temas de actualidad, por lo que no consumen géneros periodísticos al uso.

GRÁFICO 1. Deficiencias AMI detectadas por docentes en sus estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Aunque 6 profesores de los 77 (un 7,8% de la muestra) no mencionaron deficiencias en los estudiantes, hubo menciones múltiples entre muchos de los docentes. Es decir, de entre los 71 docentes que destacaron

deficiencias en los estudiantes de la ESO se hicieron un total de 137 menciones a alguna de las deficiencias señaladas y distribuidas tal y como se puede apreciar en el Gráfico 1.

La que más alarmó a todo el profesorado, con diferencia, fue el consumo mediático acrítico (32,17%), el cual a su vez se solapó en muchas de las respuestas con la ingenuidad mediática (19,58%), el consumo compulsivo (17,48%) y el desinterés informativo (19,98%):

“El consumo de medios de comunicación es su principal deficiencia... creo que la principal deficiencia viene de no haberles educado para una utilización responsable de los medios. Los alumnos utilizan los medios de comunicación, o sea, los equipos, el teléfono, el ordenador, sobre todo para comunicarse con sus amigos y para jugar. Los padres, el problema que tenemos es que no saben para qué se utilizan hasta que surgen problemas” (Director, IES 1 Castilla y León).

“El control que tiene el alumnado de redes sociales es muy grande, especialmente de algunas, pero no son capaces de llegar más allá del uso de redes sociales y, por supuesto, sin ningún sentido crítico” (Directora, IES 2 Extremadura).

“La reflexión, la reflexión. Usan los medios de comunicación casi como se beben el agua, cuando lo usan” (Jefe de estudios, IES 3 Andalucía).

“Los estudiantes sólo toman información de las redes sociales. Carecen de espíritu crítico para contrastar esa información en otros medios de comunicación” (Jefa de estudios, IES 3 Canarias).

“Las dificultades de consumir todo este tipo de información que llega inmediatamente sin tener una capacidad de análisis. Pero no por no tener la capacidad de análisis, sino porque directamente o no se quiere o es más fácil consumirlo por tener un atractivo que es evidente, es mucho mayor que el de analizar esta información” (Director, IES 2 Cataluña).

“Les falta capacidad para diferenciar lo veraz de lo falso y diferenciar las fuentes adecuadas. Generalmente se conforman con la primera fuente” (Directora, IES 4 Asturias).

En algunos casos, la alarma en torno al consumo mediático acrítico de los estudiantes vino acompañado de una autocrítica por parte de los docentes: “técnicamente son muy buenos moviéndose, pero les falta ser críticos a la hora de filtrar noticias y en parte les falta ser críticos porque no les enseñamos a ser críticos” (Jefe de estudios, IES 1 La Rioja).

4.1.1. Relación entre las principales deficiencias de los estudiantes

Otro aspecto a destacar en las deficiencias percibidas por los docentes en sus estudiantes tiene que ver con la relación entre estas. Es así como de las 46 menciones al Consumo mediático acrítico como principal deficiencia, el 52% (24) se vinculan con alguna otra deficiencia (Tabla 1), como Ingenuidad mediática (14), Consumo compulsivo (6) Desinterés informativo (3) y Consumo audiovisual (1).

Tabla 1. Relación entre Consumo mediático acrítico y otras deficiencias

	Consumo mediático acrítico
Consumo audiovisual	1
Desinterés informativo	3
Consumo compulsivo	6
Ingenuidad mediática	14

Fuente: Elaboración propia

Es así como desde el punto de vista de los docentes el consumo mediático acrítico de los estudiantes tiene aristas diversas, de entre las que destacan la no discriminación de las fuentes (ingenuidad mediática) y la inmediatez (consumo compulsivo sin filtros):

“Creemos que la mayor deficiencia está en la no discriminación de la fuente de información, ya que cuando por ejemplo los alumnos realizan una búsqueda de información en internet suelen acceder a los primeros enlaces de la búsqueda, sin atender a si les lleva a una fuente de información con cierta fiabilidad. Otra deficiencia que hemos detectado es que el alumno no suele filtrar y valorar si una noticia puede ser real o un bulo” (Coordinador, IES 2 Andalucía).

“Yo creo la principal deficiencia es el uso sin discriminar nada. Ellos, todo lo que ven o lo que miran en internet y todo eso, pues, casi todos piensan que es verdad. Ellos cogen y lo primero que ven, pues se creen que es eso y ya está. No tienen como un filtro para decir ‘pues esto está raro... no puede ser verdad’ o ‘voy a contrastar más la información’ ” (Jefe de estudios, IES 2 Navarra).

“Yo creo que hay dos: primero, observo una deficiencia importante de la comprensión lectora, que está bajando. El nivel de competencia lectora y de interpretar un texto en el formato que sea. Después, sí que es cierto que yo veo otra deficiencia, que es la inmediatez. El alumnado, cuando quiere encontrar algo o busca una información, lo obtiene de manera inmediata y no filtra si lo primero que le aparece no siempre es

la información más relevante y yo, esa inmediatez, esa falta de filtros, es lo que considero fundamental. Ellos, lo primero que les aparece en la web, se lo creen” (Jefe de estudios, IES 2 Valencia).

Uno de los testimonios más interesantes y que reunía casi todas las deficiencias destacadas en este apartado como parte del problema (exceptuando Brecha digital) lo dio un docente de la comunidad de Madrid, quién después de destacar que el alumnado recibe todas sus informaciones de redes sociales, se refirió a la forma en que se presentan estos contenidos en estas plataformas:

“Lo reciben, sobre todo, a través de estas plataformas: Twitter, por ejemplo; Instagram, TikTok o un simple vídeo de YouTube, donde hay una cosa que les atrae de la imagen y a partir de ahí, pueden meterse e informarse sobre el tema, ¿no? Pero, a veces, yo creo que es una información mal dirigida y relativamente sesgada de noticias. Tiene que ver sobre todo con la imagen. O sea, todo lo que sea una imagen atractiva para ellos, ¿no? El saber interpretar una imagen o el tener una atracción hacia una imagen les abre ya el camino de empezar a informarse” (Jefe de estudios, IES 4 Madrid).

4.1.2. Brecha digital entre los estudiantes

La brecha digital entre estudiantes es otro problema fundamental en la alfabetización mediática de los estudiantes de la ESO. En este sentido, varios docentes destacaron como el factor socioeconómico de sus estudiantes es un aspecto primordial a la hora de la formación en AMI, ya que sin el acceso a las plataformas digitales por no tener ordenadores, móviles o acceso a internet es imposible desarrollar estas competencias:

“Tenemos familias de recursos o nivel socioeconómico medio-bajo, y eso también nos dificulta trabajar todo telemático o con tecnología, porque tenemos familias que no tienen esos recursos” (Jefa de estudios, IES 1 Canarias).

“Tenemos un alumnado de la ESO bastante heterogéneo y sí que encontramos algunas muestras de eso que se llama la brecha digital. O sea, que tenemos en buena parte del alumnado que ha desarrollado por lo menos las competencias sobre el uso práctico de las plataformas digitales, que no necesariamente significa reflexión crítica, y otro alumnado que está claramente en inferioridad de condiciones en ese sentido por la situación de partida del contexto de sus familias: el contexto socioeconómico y cultural. Sí que notamos de manera significativa entre alumnos, grupos y grupos de alumnos, dependiendo la procedencia de los mismos, pues esa brecha digital. O sea, que hay una parte del

alumnado en el que hay una deficiencia acerca del conocimiento y uso de las de las nuevas tecnologías” (Director, IES 1 Extremadura).

“La principal deficiencia es saber manejar la herramienta, lo más importante. Es decir, que el alumno empiece desde el principio: el correo, el navegador, el propio ordenador” (Director, IES 4 Valencia).

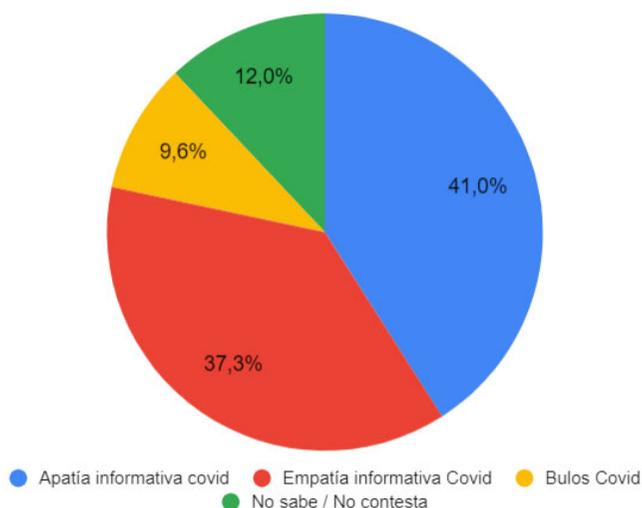
De esta forma la pandemia sirvió para visibilizar aún más una realidad que ya formaba parte de nuestro sistema educativo: la brecha digital en algunas zonas.

4.2. VISIÓN CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA PANDEMIA

Cuando se les preguntó a los docentes sobre la visión crítica de los estudiantes en torno a la información publicada en los medios de comunicación sobre la pandemia, tan sólo 10 no supieron contestar y hubo hasta 83 menciones de entre los 67 docentes restantes, entre los cuales lo más notable ha sido la apatía informativa del estudiantado en torno a la COVID-19 (41%).

Aunque la empatía informativa sobre la COVID-19 es la segunda mención hecha por los docentes en este punto (37,3%), si sumamos que según el 9,6% de los docentes los estudiantes se dejan llevar por los bulos sobre la pandemia, tenemos que más del 50% de los docentes opinan que hay una falta de AMI en los estudiantes de la ESO en torno a informaciones sobre la COVID-19 en plena pandemia (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Visión crítica de los estudiantes sobre la pandemia



Fuente: elaboración propia

Las opiniones de los profesores sobre las causas de la apatía informativa sobre la COVID-19 van desde una desinformación derivada por el bombardeo informativo de los medios hasta un individualismo extremo, que genera “más pasividad que visión crítica” (Directora, IES 4 Asturias), en donde la opinión de familiares y allegados es lo que prima:

“Lo que sabemos, ¿no? Tanta información, al final lo que hace es desinformarnos porque cada día salen nuevas normas que a ellos les llegan y al final lo que se consigue es desinformarlos” (Jefe de estudios, IES 1 Ceuta).

“No he notado nada. Los estudiantes creo que lo ven como algo ajeno. En principio yo no creo que les interese” (Director, IES 1 Castilla y León).

“Aquí la mayor polémica que hubo, a lo mejor, y las únicas críticas que les he escuchado decir son en cuanto al frío que estamos pasando porque estamos con las ventanas abiertas. Entonces, es algo que afecta al individuo y es la única crítica que he recibido. Con respecto a lo demás, no; no les he escuchado decir nada, la verdad” (Orientadora, IES 2 Aragón).

“Los medios de comunicación, al menos desde que nosotros éramos pequeños hasta la actualidad, han ido reduciendo al mínimo, como el Estado Social de Derecho, pues han ido reduciendo la información y lo

que nos dan es básicamente creación de opinión. Entonces, ¿capacidad de debatir de los estudiantes? Ninguna, porque ya no hay posibilidad de contrastar la información, entre otras cosas porque todo lo que nos llega es monolítico. Partiendo de esa idea, los alumnos, más allá de eso, pues hasta cierto punto están muy condicionados, en ocasiones, por el pensamiento de sus padres, que a su vez tampoco tienen mucha capacidad de discernir. Entonces, mucha crítica de lo de la pandemia no, no es algo que les preocupe” (Directora, IES 2 Extremadura).

Algo muy preocupante en torno a la visión crítica de los estudiantes sobre la pandemia tiene que ver con el incremento de las teorías negacionistas y de la conspiración:

“Le prestan mucha atención a todas las teorías negacionistas, a lo conspiranoico y les despiertan ese morbo al que me refiero. Y claro, como según esto en el fondo parece ser que todo es un engaño, esta visión para ellos es contraste, cuando en verdad podría ser tóxica. Es una información tóxica. No saben distinguir. No, no, no saben. ¿Y para qué hay que llevar la mascarilla? Pero si no pasa nada es mentira” (Profesor IES 1, Cataluña).

“Lo de la vacuna el otro día me hacía mucha gracia, porque un chico estaba diciendo que dentro, según lo que había leído en Twitter, te inculaban la proteína del ARN y yo digo: ¡Dios mío! ¡No sabes lo que estás diciendo!, digo. ¡Qué criterio! Entonces esa opinión y esa información, pues les queda” (Director, IES 3 Melilla).

“Bueno, más que ver una visión crítica, que alguno sí que lo tiene, yo creo que se han dejado llevar por sus adultos de referencias. Hay padres o adultos de referencia que no creen que exista una pandemia, que son negacionistas y algún joven acaba diciendo lo mismo, que yo entiendo que no es crítico, sino que acaba repitiendo el mensaje que debió ir en su casa o en el entorno donde se mueva. Esto está pasando porque evidentemente aquel joven todavía no tiene ese pensamiento crítico donde pone las evidencias que si su padre, su tío, su abuelo o el vecino le ha dicho, para ver dónde puede demostrar que esto, pues me están incorporando un chip, y esto lo he escuchado aquí: es que cuando me vacunan me pone un chip” (Director, IES 4 Cataluña).

Por último, la mayoría de los estudiantes con empatía informativa en torno a la COVID-19 la tienen, según sus profesores, debido al trabajo que se realiza en clases y a cómo les afecta, personalmente, desde el punto de vista psicológico y emocional; mientras que hay una minoría que son muy críticos e incluso “reivindicativos”, según palabras de algunos entrevistados:

“Yo sí que veo empatía, sobre todo en el alumnado de quizás cuarto de la ESO, es decir de 15 años. Este año tengo un grupo de tercero de la ESO que en eso son muy reivindicativos. Depende un poco de los grupos. Sí que hay un perfil de alumnos que sí, que son críticos con esto. Un perfil, no sabría decirte que porcentaje. Desde luego, no es mayoritario. Yo diría que es minoritario” (Profesor, IES 3 Asturias).

“Se trabaja en las distintas asignaturas. La correlación con otros tipos de pandemias, la referencia a la pandemia de la gripe española sí que se tiene en cuenta. Otra cosa es la interiorización que se hace de esa información y el uso posterior. Hay mucho miedo —se genera mucho miedo— y tenemos mucho miedo” (Director, IES 1 Galicia).

“En filosofía lo han debatido porque el profesor da un seminario de varias cosas y nos comenta que han debatido el tema de cómo les afecta psicológicamente la pandemia, y también y digitalmente” (Director, IES 1 Castilla-La Mancha).

“Tienen una visión crítica, pero no es una visión razonada. Ellos sienten que les están quitando tiempo de su juventud, de salir, de disfrutar de su vida. Pero no son capaces de contradecir con argumentos sólidos las medidas que impone el Gobierno y las diferentes comunidades autónomas” (Directora, IES 1 Melilla).

4.3. Consecuencias de la pandemia en el profesorado

El 33,8% de los docentes entrevistados resaltó diversas consecuencias de la pandemia, tanto positivas como negativas. Por el lado positivo está el salto formativo del profesorado, el cual ha sido muy acelerado en el ámbito de las competencias digitales:

“Yo creo que la pandemia nos hizo un curso acelerado en competencia digital por pura necesidad y vamos, el avance fue muy significativo. Incluso entre las generaciones ya de cierta edad, vamos, que eran totalmente ajenas a las tecnologías” (Jefa de estudios, IES 1 Asturias).

“Hasta el año pasado nos limitábamos, además del correo electrónico, al *Moodle* y poco más: como herramienta de apoyo en las clases, para exponer materia propia de la asignatura, etc. Pero a raíz de la pandemia ha venido aquí el vuelco total ya entre nosotros: no hemos tenido más reuniones presenciales, se nos da todo telemático. Es más, todos los profesores del centro, todos, estamos en un curso de *classroom* que de hecho ya todo el mundo utiliza” (Profesor, IES 1 Cataluña).

“Si no hubiera sido por la pandemia, no habríamos descubierto muchas cosas de las que ahora mismo sabemos o conocemos que existen, aunque no sepamos maneras diferentes de trabajar. ¿Qué ocurre? Que no sabemos muchas veces cómo integrarlas, cómo utilizarlas y el centro

de formación se está poniendo las pilas en ello. Yo, por ejemplo, desconocía que existía *Zoom*, desconocía que existía *Teams*, y ahora ya los domino” (Director, IES 1 Castilla-La Mancha).

“Nosotros nunca habíamos trabajado con documentos compartidos con *Google classrooms* y demás. A partir desde hace un año y medio, empezamos a trabajarlo y ahora, a través de la pandemia, nos vimos la obligación de crear una serie de cursos para los docentes, sobre todo a la hora de usar *Classrooms* en todas las asignaturas, ya que la Consejería de Educación nos exigió que teníamos que trabajar todos los docentes de un centro con la misma plataforma. Podemos utilizar la de *Microsoft*, la de *Google* o el *Moodle*” (Director, IES 1 Baleares).

La pandemia también visibilizó en el profesorado una realidad que no era exclusiva de los estudiantes: la brecha digital. Esta brecha digital iba más allá de no tener las competencias digitales para dar clases online en el confinamiento. En algunos casos, el profesorado no contaba si quiera con equipos informáticos para poder realizar su trabajo durante el confinamiento:

“La pandemia lo demostró, que en cuestión de 15 días tuvimos que poner en marcha un procedimiento para dar clases online y había muchísimos compañeros o que no tenían un ordenador en casa o que no sabían trabajar con *Classroom*” (Jefa de estudios, IES 3 Cantabria).

Por el lado negativo, la pandemia acrecentó en muchos casos una realidad docente de ya muchos años: la sobrecarga laboral a la que se ve sometido el profesorado de la ESO. En este sentido, destacó un testimonio que resaltaba como la formación para hacer posible la docencia online ha implicado una gestión del tiempo casi imposible:

“Yo creo que en los 25 años que llevo trabajando es de los peores momentos, a nivel de horas de clase y de obligaciones, de burocracia y de todo: llegas a casa y entre que la directora solía tener siempre un curso de bachillerato, a las cuatro de la tarde corriges y preparas clases te daban las nueve de la noche... y llegaba el fin de semana y seguía igual. No te queda tiempo” (Directora, IES 1 Melilla).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se ha detectado una significativa falta de formación en AMI en los estudiantes de la ESO, en donde el consumo mediático acrítico y compulsivo se suman a la ingenuidad digital como principales déficits

detectados por los docentes de los centros públicos de educación secundaria consultados. Además, el desinterés informativo y la apatía informativa sobre la COVID-19 en plena pandemia indica de hasta que punto nuestros los estudiantes de secundaria reaccionan ante la sobresaturación informativa sobre este tema en los medios de comunicación. Esto explicaría porque en muchos casos la opinión de familiares y allegados parece cobrar cada vez más importancia en ellos, hasta el punto que estos adultos de referencia influyen en la creencia directa de muchos de nuestros estudiantes en teorías negacionista y de la conspiración, validando bulos o *fake news* sobre la pandemia como si de contraste informativo se tratara.

Además, entre aquellos estudiantes en donde existe una empatía informativa sobre la COVID-19 prima el interés personal, no la veracidad de las informaciones, cuestionando medidas sanitarias que consideran les afectan psicológica y emocionalmente al tiempo que les roba la juventud, más allá de razonar los motivos por los cuales se implementan estas medidas y cómo les podría afectar la no implementación de las mismas. En este sentido, no existe un verdadero espíritu crítico del estudiantado sobre informaciones de la COVID-19 en plena pandemia y aunque puedan existir algunas excepciones, la mayoría de estas se dan en muy pocos estudiantes de cuarto de la ESO (entre 15 y 16 años), lo que supone una situación preocupante entre los estudiantes más jóvenes de la Educación Secundaria Obligatoria en España.

Del mismo modo, algunos docentes destacaron que la falta de una visión crítica en el uso y consumo de medios de comunicación por parte de los estudiantes se debe, entre otras cosas, a que ellos mismos como profesores no han sabido inculcarles este espíritu crítico. Esto es un testimonio que pone de relieve la escasez formativa del profesorado en AMI, más allá de las competencias digitales que, obviamente, ya han adquirido la mayoría de los docentes a pasos agigantados debido a las medidas de confinamiento y la obligación para teletrabajar en el contexto de la pandemia.

Una de las principales consecuencias que ha traído consigo la pandemia ha sido precisamente la mejora acelerada de las competencias digitales del profesorado, lo que a su vez ha servido para evidenciar la falta de

competencias AMI entre ellos, sobre todo en lo que al pensamiento crítico en el uso y consumo de medios de comunicación se refiere. Esto explica resultados de estudios anteriores sobre la confusión entre competencias exclusivamente digitales y competencias AMI, en donde la mayoría del profesorado de secundaria no sabe definir la alfabetización mediática en su justo contexto y lo reduce a sus competencias digitales (Herrero Curiel y La-Rosa, 2021). También explica cómo en este estudio la categoría *Empatía informativa Covid* de los estudiantes de secundaria está tan relacionada con el trabajo en el aula por parte de los mismos profesores implicados, ya que no dejó de ser una categoría minoritaria (37,3%) en comparación con la suma de *Apatía informativa covid* (41%) y *Bulos Covid* (9,6%). Esto último quiere decir hay un porcentaje minoritario de profesores implicados en la formación AMI de los estudiantes durante la pandemia, al menos en apariencia, en temas que implican desinformación sobre temas relacionados con la COVID-19.

La pandemia también ha traído de vuelta a la luz una situación que se hace necesario atajar en España: la brecha digital. Esta se presenta como un impedimento primordial para que un porcentaje importante del alumnado pueda adquirir competencias AMI, ya que en la sociedad actual el no tener acceso a herramientas informáticas y conexión a internet impide la adquisición de estas competencias. Del mismo modo, la pandemia ha evidenciado cómo un porcentaje del profesorado también sufría de esta brecha digital, población que tuvo que actualizarse de forma acelerada.

Por todo esto se puede concluir que durante la pandemia la situación de la alfabetización mediática en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de carácter público en España es un reto pendiente. Por un lado, tenemos que los estudiantes presentan deficiencias importantes en el consumo mediático acrítico y compulsivo, junto con la falta de un pensamiento crítico a la hora de usar y consumir medios de comunicación, evidenciado en cómo se relacionan con las informaciones publicadas en torno a la COVID-19. Por otro lado, tenemos que, a pesar de que el profesorado ha tenido una importante mejora en sus competencias digitales, su falta de formación en capacidades AMI en el sentido más amplio del término no ayuda a que esta situación mejore. Dicho

esto, podemos afirmar que las dos hipótesis del estudio han sido confirmadas: tanto que en la ESO hace falta formación en AMI entre los estudiantes y el profesorado, cómo que durante la pandemia estas deficiencias se han evidenciado aún más debido al incremento de competencia digitales que profesorado y estudiantes han tenido que asumir de forma acelerada debido al confinamiento.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo forma parte del proyecto “Alfabetización mediática en los centros de secundaria. ¿Cómo se enseña a los adolescentes a consumir información?”, realizado con la Beca Leonardo a Investigadores y Creadores Culturales 2020 de la Fundación BBVA².

7. REFERENCIAS

- Álvarez Zarzuelo, M. (2020). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID-19: Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar. *RES, Revista de Educación Social*, 30, 457-461.
- Aznar Sala, F. J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. *International Journal of Sociology of Education*, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, 53-78.
<http://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- Chirban, J. (1996). *Interviewing in Depht*. SAGE Publications, Inc.
- Comisión Europea. (2018). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*.
http://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=51804
- Curiel Herrero, E. y La-Rosa, L. (2021). La alfabetización mediática en secundaria: transversalidad y voluntad. En J. Sussi de Oliveira y L.M.

² La Fundación BBVA no se responsabiliza de las opiniones, comentarios y contenidos incluidos en el proyecto y/o los resultados obtenidos del mismo, los cuales son total y absoluta responsabilidad de sus autores.

- Fernández Martínez (Coord.). *Cultura, economía y educación: nuevos desafíos en la sociedad digital*, (pp. 76-95). Dykinson, S.L.
- Francis, J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M.P., & Grimshaw, J.M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychol Health*, 25 (10), 1229–1245.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- González-Aldea, P., Hergueta-Covacho, E. y Badillo Mendoza. M. (2021). Aprendizaje social y redes de conocimiento en tiempos de confinamiento. Un análisis de transformaciones educativas. En C. Marta-Lazo, P. Ibáñez-Ibáñez y C. Villalonga-Gómez (coords.), *La enseñanza e- Learning en el ámbito universitario. Un enfoque 360* (pp.147-167). Editorial Aranzadi.
- Marta-Lazo, C. y González-Aldea, P. (2022). Oportunidades para una mayor participación y producción mediática de la infancia en una sociedad digital pandémica. En R. A. Domínguez Arteaga (coord.), *Problemas sociales de información, comunicación, e interacción en espacios digitales: panorama expuesto en una sociedad pandémica* (pp.95-121). COLTAM.
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. L, núm. Esp.-119, pp. 343-352.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. Epub 27 de noviembre de 2020.
<https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El Derecho a la Educación afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9, 3, 45-59.
- Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, M., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Fad. 10.5281/zenodo-3878844
- Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S. & Young, T. (2018). *BMC Medical Research Methodology*, 18(148). <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>
- Wilson, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.