

## LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN SECUNDARIA: TRANSVERSALIDAD Y VOLUNTAD

---

EVA HERRERO CUIEL

*Universidad Carlos III de Madrid*

LEONARDO LA-ROSA BARROLLETA

*Universidad Carlos III de Madrid*

### 1. INTRODUCCIÓN

El acceso a internet y a los contenidos que allí se alojan está cada vez más extendido entre la población adolescente de nuestro país. Según el Instituto Nacional de Estadística, en 2020, 37,3 millones de personas de 10 y más años ya han accedido a Internet en alguna ocasión. Entre los/as niños/as de 10 a 15 años se ha producido un incremento interanual de internautas del 3,1%, alcanzando los 2,8 millones (Ureña et al., 2020), una tendencia que continúa en aumento. Según se desprende del último informe de la Sociedad de la Información elaborado por Fundación Telefónica, la edad y la formación continúan siendo las variables sociodemográficas más influyentes en el uso de internet. Prácticamente todos los jóvenes entre 16 y 24 años son usuarios (99,1 %) y el 93,6 % es, además, usuario frecuente (Rodríguez et al., 2020).

El uso de dispositivos tecnológicos facilita al usuario el acceso a internet. Entre los menores de 24 años, el uso de ordenador es muy elevado, 91,5% de los menores frente al 89,7% en 2019, (Rodríguez et al., 2020). Por su parte, el 69,5% de la población de 10 a 15 años dispone de teléfono móvil frente al 66,0% de 2019 (INE, 2020), siendo este dispositivo el más utilizado para acceder a Internet. A pesar de que la digitalización española es una realidad, los niveles de competencias digitales básicas de la población española siguen siendo inferiores a la media de otros países: “Poco más de la mitad de las personas entre 16 y 74 años posee capacidades digitales básicas” (Rodríguez et al., 2020, p. 38). Lo que

nos lleva a plantearnos si más allá de la adquisición de competencias digitales somos capaces, como sociedad, de ir un paso adelante que nos permita conseguir una alfabetización no solo tecnológica sino también crítica y comprensiva.

A la luz de los datos anteriormente expuestos, podemos decir que nuestros adolescentes tienen un acceso a las TICs y, en especial a los contenidos que por ellas se difunden, mucho mayor del que tenían generaciones anteriores. Este fenómeno nos lleva a plantearnos si no sería necesario revisar los contenidos curriculares que afectan a la etapa de secundaria puesto que es el momento donde más expuestos están a la información tanto por accesibilidad como por dispositivos. Los adolescentes acceden a un sinfín de contenidos mediáticos sin discriminación a través de redes sociales o cualquier otra plataforma y, sin embargo, apenas tienen referencias a nivel curricular para asimilar tanto contenido. En muchos casos se llega a generar lo que se conoce como infoxicación: “uno de los fenómenos más destacables de este comienzo del siglo XXI es la sobreabundancia de información generada por el incremento exponencial de la misma, que es amplificada y difundida a gran escala por los múltiples y variados medios y tecnologías” (Area-Moreira y Ribeiro-Pessoa, 2012, p. 3); un fenómeno que también afecta a los adultos, pero en el que sin duda los adolescentes son más vulnerables no sólo por cuestiones de desarrollo madurativo si no por ausencia de referentes en distintos ámbitos.

Quizá desde la escuela, en los últimos años, se ha apostado más por una formación “asistencial” basada en los peligros y riesgos de las TICs o en el uso que los adolescentes hacen de ellas, pero no se trata únicamente de poner el foco en los riesgos sino de dotar de recursos y herramientas a los estudiantes para que sean capaces de asimilar de una forma crítica y comprensiva toda la información que reciben a diario sin tregua. “Las competencias mediáticas de la ciudadanía, tan ausentes en los currículos escolares, son la clave para prepararnos a nivel personal para comprender de una forma global y crítica los mensajes mediáticos y para establecer una relación positiva con ellos” (Aguaded, 2014, p. 7). Conocer cómo se integra esta competencia en la etapa de secundaria es el objetivo principal de esta investigación. Además, queremos

ser capaces de arrojar algo de luz a un escenario en el que las transformaciones tecnológicas y la multiplicidad de los medios de comunicación han ido más rápido que el aprendizaje para asimilarlas.

### 1.1. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA AGENDA INVESTIGADORA

A partir del siglo XIX, y a pesar de que en esta época más de la mitad de la población era analfabeta, en las sociedades más avanzadas se establecen sistemas de educación alfabética, basada en la capacidad de lecto-escritura, que iba más allá del artilugio tecnológico (impresión, radio, televisión...) y que tienen unos efectos sociales profundos y evidentes:

Una tecnología es en primer lugar, el marco de conocimientos necesarios para el desarrollo de dichas habilidades y aplicaciones y, en segundo lugar, un marco de conocimientos y condiciones para la utilización y aplicación práctica de una serie de ingenios (Williams, 1992, p. 184).

Sin embargo, el concepto de alfabetización referido a los medios de comunicación se aborda de manera más exhaustiva a partir del siglo XX, con el desarrollo de las comunicaciones en el mundo. El concepto de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) se ha transformado en los últimos años, casi en paralelo a la aparición de los nuevos medios y las nuevas narrativas que se generan a partir de ellos (González Briones y Bernabeu Morón, 2011).

Sin embargo, la parte fundamental referida a las habilidades y destrezas para utilizar la información que proviene de los *mass media*, así como el pensamiento crítico a la hora de comprenderla siguen estando presentes en todas las aproximaciones teóricas que se hacen de la AMI (Aguaded, 2009; García Matilla, 2002; Area-Moreira y Ribeiro-Pessoa, 2012; Marta-Lazo, 2018; Pérez Tornero, 2004), así como a la posibilidad de participar de esa dinámica mediática creando contenidos y participando de ellos.

Este enfoque, que va más allá del carácter instrumental de las tecnologías, bebe de la tradición latinoamericana donde se trabaja con el concepto de “educación mediática” o “educación en medios”, que comprende

el “análisis crítico de los mensajes, la creación ética y responsable de contenidos y la interacción ciudadana donde todos los participantes se convierten en agentes activos para llegar a convivir en entornos saludables y con criterio en sentido democrático” (Fuente et al., 2018, p. 48). Unos objetivos en la línea de los establecidos desde la UNESCO que se centran en las implicaciones y consecuencias de tener una ciudadanía alfabetizada en medios:

La Alfabetización Mediática e Informativa imparte un conocimiento crucial sobre las funciones de los canales de medios e información en las sociedades democráticas, un entendimiento razonable sobre las condiciones necesarias para desempeñar estas funciones eficientemente y las destrezas básicas necesarias para evaluar el rendimiento de los proveedores de medios e información a la luz de las funciones esperadas (Wilson, 2011).

En este trabajo ponemos el foco en los centros de educación secundaria porque consideramos que son, hoy por hoy, los lugares idóneos para comenzar a trabajar esa alfabetización con los estudiantes para convertirlos en usuarios competentes, algo que compartimos con otros estudiosos del tema: “La escuela debe acometer y desarrollar un modelo de alfabetización múltiple destinado a que el estudiante adquiera las competencias instrumentales, cognitivas, actitudinales y axiológicas para un uso inteligente y crítico de la información” (Area-Moreira et al., 2008, p. 87), independientemente del medio con el que se comunique.

Por ello, y tras una revisión previa de los conceptos, definimos la competencia de alfabetización mediática en secundaria como el 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).

## 2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

En este trabajo partimos de dos hipótesis: por un lado, los docentes confunden los conceptos de alfabetización mediática y alfabetización digital. No existe una correcta delimitación de conceptos. Por otro lado, a pesar de que las leyes de educación contemplan el desarrollo de la alfabetización mediática en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), esta se incorpora en secundaria de forma transversal y depende de la voluntad de las/los docentes.

En cuanto a los principales objetivos de la investigación esto son:

- Analizar cuál es la representación conceptual de los docentes en relación al término alfabetización mediática.
- Conocer, a través de los docentes, cómo se está integrando la alfabetización mediática en los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria en España.
- Conocer la opinión de los docentes sobre cómo las leyes educativas han articulado la alfabetización mediática en secundaria.

## 3. METODOLOGÍA

Nuestra investigación es cualitativa y la técnica de investigación aplicada 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) a través de los estadios de una investigación por entrevista propuesta por Steinar Kvale (1996, p. 88), los cuales consisten en: **tematización, diseño, entrevista, transcripción, análisis, verificación y reporte**. Tomando en consideración que, en la experiencia de la gran mayoría de investigadores cualitativos expertos, poca información nueva es recolectada después de entrevistar un aproximado de 20 personas si estas pertenecen a una sola categoría participante (Green y Thorogood, 2004), hemos decidido entrevistar a 19 directoras/es, jefas/es de estudio o docentes de centros de secundaria repartidos por toda España y de titularidad pública.

La elección de 19 entrevistas en profundidad no sólo ha obedecido a los parámetros de saturación en la recolección de nueva información propuestos por Green y Thorogood (2004), sino también al hecho de que al ser una primera exploración hemos compuesto la muestra de un docente (bien sea personal directivo o no) en cada uno de los territorios autónomos del Estado español, quedando representado al menos un centro de cada comunidad autónoma (17) y de las 2 ciudades autónomas. De esta forma, nuestra estrategia de muestreo se adhiere al hecho de que las investigaciones más recientes demuestran la mayor eficiencia del muestreo intencional en comparación con el muestreo aleatorio en los estudios cualitativos (Van Rijnsoever, 2017).

Sin embargo, al formar parte de un proyecto más grande que explora otros aspectos de la alfabetización mediática y que, por tanto, también implica una investigación cuantitativa en cada uno de los centros de los que forman parte nuestros entrevistados, la elección de los centros públicos que queríamos estudiar en cada comunidad 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. Esto se debe a que, a pesar de que la muestra intencionada es más eficaz en los estudios cualitativos debido al “pluralismo metodológico, teórico, epistemológico e ideológico de la investigación cualitativa” (Vasileiou et al., 2018, p. 149), la comunidad de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales ha establecido unas reglas estadísticas a seguir bastante claras para construir de forma precisa el tamaño de las muestras (Gergen, Josselson y Freeman, 2015).

En este sentido, nuestra estrategia de muestreo ha seguido “técnicas metodológicas mixtas que expanden el alcance y mejoran el poder analítico del estudio” (Sandelowski, 2010, p. 246), con lo que la selección de la muestra de centros públicos siguió parámetros de muestreo aleatorios de las metodologías cuantitativas para preservar las reglas estadísticas de las que dependen la parte cuantitativa del proyecto matriz, a pesar de que la exposición de resultados parciales en esta parte

cualitativa obedece a unos criterios de muestreo intencional por comunidad y ciudad autónoma luego de la selección aleatoria de centros.

El análisis cualitativo de los datos ha sido completado con el programa informático *atlas.ti*, basándonos en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) para la operacionalización de códigos hasta alcanzar la saturación teórica, compaginando así esta saturación con la recolección de nueva información según el tamaño de la muestra. Además, hemos seguido los pasos de “categorización, estructuración y teorización cuando se trabaja con información cualitativa” (Varguillas, 2006, p. 76) con este software de análisis cualitativo. Las entrevistas se realizaron entre el 04 de febrero y el 22 de marzo de 2021 y se han codificado según lo estipulado por el Reglamento general de protección de datos<sup>21</sup>.

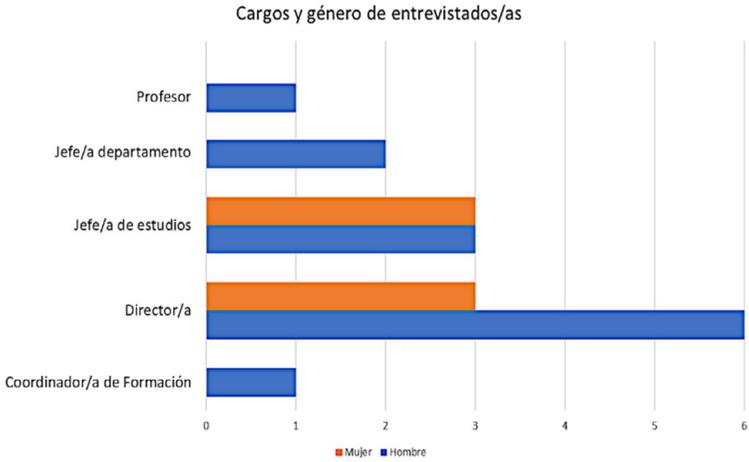
#### 4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De los diecinueve entrevistados, nueve son Directores/as, seis Jefes/as de estudio, dos Jefes de departamento (uno de Lengua y Literatura y otro de Informática), un Coordinador de formación y un profesor de Matemáticas. En esta muestra predominan los hombres (68,42 %) sobre las mujeres (31,58 %), relación que se mantiene en el cargo de mayor rango: Director/a. La paridad de género sólo se muestra en los cargos de Jefatura de estudios (Gráfico 1).

---

<sup>21</sup> La tabla de codificación de entrevistados puede consultarse en el repositorio de datos de *Figshare* con el siguiente doi: 10.6084/m9.figshare.14680125. Esta se ha realizado según el artículo 25. 2 del REGLAMENTO (UE) 2016/679 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos.

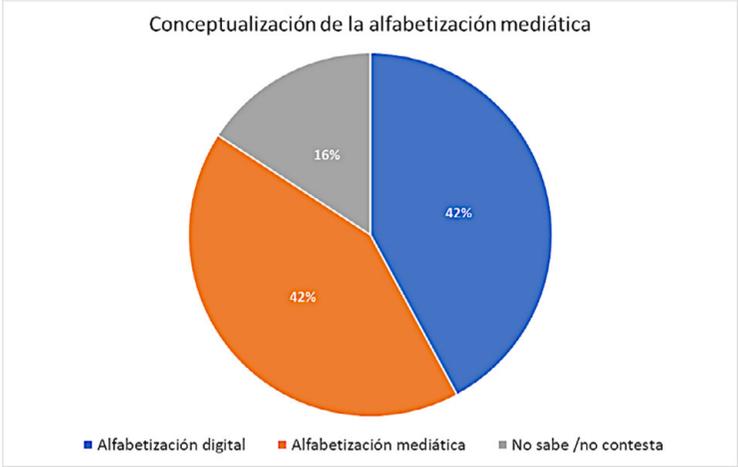
**GRÁFICO 1.** Cargos y géneros de entrevistados/as.



**4.1. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y DIGITAL: CONFUSIÓN CONCEPTUAL**

El 42% de los encuestados confunden el concepto de Alfabetización mediática con el de alfabetización digital, mientras que otro 42% entiende la alfabetización mediática tal y como se define en el presente estudio. Tan sólo el 16 % de los encuestados no saben contestar la pregunta “¿Qué entiende por alfabetización mediática?” (Gráfico 2).

**GRÁFICO 2.** Conceptualización de la alfabetización mediática.



El hecho de que la Alfabetización Mediática y Digital (AMI) aparezca siempre interrelacionada puede deberse a las transformaciones digitales de los últimos años, así como la adaptación a los cambios a marchas forzadas en el último año de pandemia. Una realidad que lleva a los actores implicados a utilizar esta metonimia tan común en el ámbito educativo y que terminan “reduciendo” lo mediático únicamente a lo digital:

“Se refiere a algún aprendizaje básico de lo que son los nuevos medios de comunicación, sean redes sociales o medios de comunicación asociados a la revolución digital. Me imagino que va por ahí, aunque confieso que es una expresión que no había escuchado nunca”.

(Director, IES 1 Extremadura).

“Ofrecer y educar en el uso de las herramientas tecnológicas TIC”.

(Jefa de estudios, IES 1 Cantabria).

Sin embargo, una amplia parte de la muestra va más allá de la dimensión instrumental del concepto y señala otro tipo de habilidades y actitudes más encaminadas a un uso consciente y crítico del contenido que se aloja en los medios de comunicación:

“Yo, por alfabetización mediática, que quizá sea erróneo, entiendo el correcto manejo no solamente de los medios, sino también de la información que pueden encontrar los alumnos en la red o que reciben a través de los medios de comunicación tradicionales o tecnológicos”.

(Jefe de estudio, IES 1 La Rioja).

“Nos encontramos en una sociedad en la que, cada vez más, los medios de comunicación tienen una presencia tremenda. Entonces, alfabetización mediática, entiendo que es que el alumnado sea capaz de comprender los mensajes que recibimos en prensa, en televisión, en radio y en medios escritos, que casi siempre son online, y que sean capaces de entenderlos en su contexto”.

(Director IES 1, Navarra).

“Creo que, específicamente, estaría dentro de la competencia digital y la competencia lingüística. Todo lo que tiene que ver con la comprensión lectora, auditiva, etcétera”.

(Directora, IES 1 Melilla).

A pesar del momento actual que atravesamos a nivel informativo y tecnológico, sorprende que, aunque no sea muy significativo, a un 16% de los docentes el concepto de “alfabetización mediática” no les sugiera nada. Aunque solo sea porque a nivel competencial, y sobre el papel, este concepto aparece mencionado en el currículum oficial de la Educación Secundaria Obligatoria:

“Esas dos palabras no me dicen mucho porque realmente no sé exactamente a lo que se refiere. En el aula imagino que podría ser lo que trabajamos en los institutos, algo referido al plan el plan de lectura o algo como eso. Igual podría significar algo más. No sé exactamente a qué te refieres con eso”.

(Jefa de estudio, IES 1 Canarias).

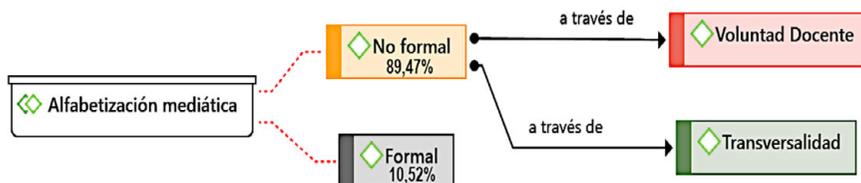
“Pues no sabría responderte. Es un concepto totalmente nuevo para mí. No sé exactamente qué responderte”.

(Jefe de estudio, IES 1 Murcia).

#### 4.2. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA, COMO CONTENIDO TRANSVERSAL

Un 89,47% de los entrevistados destacan que la integración de la alfabetización mediática en el aula no se hace obedeciendo a un contenido oficial de los programas académicos, sino más bien de manera “no formal”, es decir, como contenido transversal que depende, en muchos casos, de la voluntad docente (Gráfico 3). Tan sólo el 10,52% de los entrevistados aseguraron que la alfabetización mediática está incluida en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria.

**GRÁFICO 3.** Diagrama de flujo de la alfabetización mediática en el aula.



De los 19 docentes entrevistados, 13 destacaron de forma directa la incorporación de contenidos relacionados con la alfabetización mediática de forma transversal:

“Es un contenido transversal y no hay una asignatura específica en la que se trabaje, en la que los contenidos o los estándares de aprendizaje sean o estén relacionados con esto”.

(Jefe de estudios, IES 1 Murcia).

“Es una actividad complementaria. Se imparte a todos los niveles”.

(Jefa de estudios, IES 1 Asturias)

“Es más transversal que específico”.

(Director IES, 1 Galicia).

Sin embargo, entre el porcentaje (10,52%) de entrevistados que sí considera que la alfabetización mediática se contempla dentro del currículum, destaca cómo a pesar de la inclusión curricular de aspectos de la alfabetización mediática en algunas asignaturas, estos contenidos suelen impartirse de forma transversal:

“En el currículum de Lengua y Literatura aparece, son estándares que aparecen, que son evaluables y se tienen que dar, pero nosotros en este centro lo trabajamos mucho por proyectos”.

(Jefe de estudios, IES 1 Ceuta).

Por otra parte, los entrevistados relacionan algunas de las actividades únicamente con las competencias digitales, algo que se desprende, posiblemente, de la confusión que aún existe entre los conceptos de “mediático y/o “tecnológico”. En este sentido, y a pesar de la admisión de algunos aspectos de la alfabetización mediática más allá de estas competencias, a lo largo de las entrevistas, el acento en la alfabetización digital se hizo evidente en algunos de los entrevistados:

“Cada materia de secundaria tiene unas unidades didácticas y durante algunas sesiones, se hacen prácticas con las nuevas tecnologías usando el móvil o el Chromebook en el aula. Básicamente son actividades prácticas y como ahora en esta época de pandemia no se pueden hacer grupos, pues comparten desde el Drive”.

(Director, IES 1 Baleares).

“Se trata curricularmente en muchas materias, pero la que realmente trata el tema como unidad didáctica es la materia de tecnología. El departamento de Tecnología, también Informática, tecnologías de la Información y la Comunicación”.

(Director IES 1, Castilla-La Mancha).

Uno de los testimonios que mejor explica la transversalidad con la que se imparten estos contenidos en la Educación Secundaria Obligatoria explica por qué no están incorporados de manera formal en el currículum como asignatura de forma específica, aunque sí señaló que, formalmente, algunos de sus aspectos están en el currículum de algunas materias:

“La palabra más correcta sería irregularmente. Quiero decir que no es de un modo sistemático, no que existen irregularidades, sino que no está sistematizada. Existen muchas asignaturas desde las que se afronta la información de los medios. Lo que no existe es un modo sistemático en el que respondamos a ello. Entonces, va a depender mucho del currículum de cada asignatura, de cómo se enfoque y de la metodología de trabajo del profesorado o del centro”.

(Director, IES 1 Navarra).

Más allá de asignaturas que curricularmente incorporan contenidos de alfabetización digital como Informática y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), algunas otras de corte más científico (Física, Química, Biología, etc.) y Matemáticas también incorporan estas competencias digitales. Además, desde asignaturas humanísticas como Lengua y Literatura, Filosofía, Geografía e Historia, Valores Éticos, Cultura Clásica, Psicología y todos los idiomas<sup>22</sup> también se trabajan competencias relacionadas con el pensamiento crítico respecto a los medios de comunicación:

“En algunas asignaturas en concreto se puede se puede tratar transversalmente, curricularmente. Algunas que tienen que ver bien con el uso de las TICs, como pueden ser algunas de las optativas que hay en cuarto

---

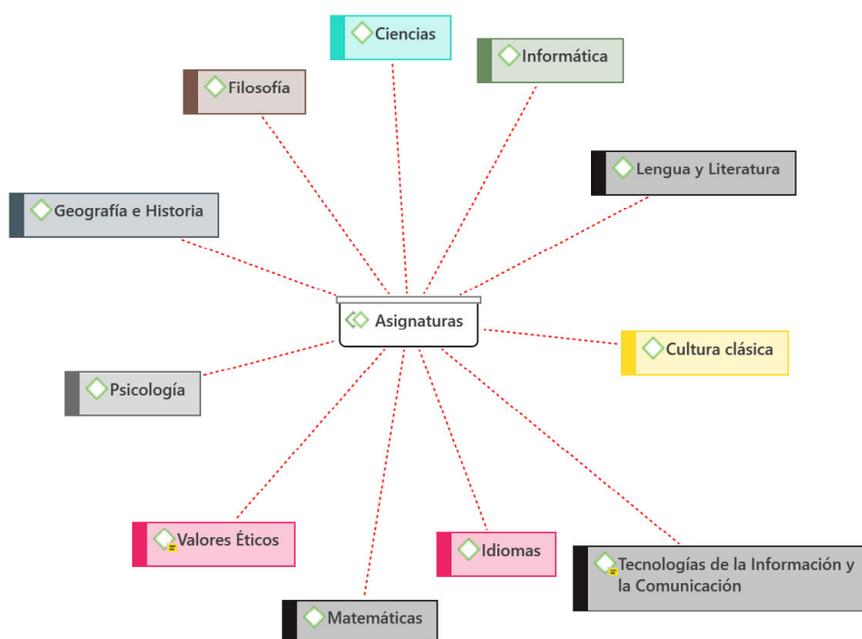
<sup>22</sup> Debido a que existen asignaturas muy similares cuyos nombres varían según la comunidad o ciudad autónoma en donde se imparten, hemos incorporado materias como Ciudadanía y Ética dentro de Valores Éticos. Del mismo modo, todos los idiomas co-oficiales del Estado Español, junto con los idiomas extranjeros y las lenguas muertas como latín y griego, están dentro de Idiomas.

de la ESO. En otros casos, desde el punto de vista más de la reflexión crítica sobre los *mass media* y también sobre los medios digitales o las redes digitales. Asignaturas como pueden ser el caso de Ética y Ciudadanía o de la propia Filosofía”.

(Director, IES 1 Extremadura).

A pesar de que no existe una incorporación formal y común para todas las comunidades autónomas de la competencia en alfabetización mediática dentro de la Educación Secundaria Obligatoria, sí que muchos de sus contenidos están incorporados de una u otra forma en once asignaturas (Gráfico 4) a lo largo de todo el territorio español, según los docentes entrevistados.

**GRÁFICO 4.** Asignaturas que incorporan contenidos de alfabetización mediática en la ESO.



Esta transversalidad se trabaja fuera de las asignaturas también y responde, en muchas ocasiones, a la voluntad del profesorado implicado en la materia:

“Eso ha llevado a que el profesorado también se ponga a trabajar sobre lo mediático y creo que en todas las asignaturas forma parte; está a lo mejor como parte de un elemento o contenido transversal, pero que luego se trabaja independientemente de la asignatura”.

(Jefe de estudios, IES 1 Ceuta).

“Situaciones de acoso, *cyberbullying*, que pueden victimizar a otros alumnos o ser víctimas. A veces viene gente de fuera a formarnos, de la policía, a hablar un poco de los ciberdelitos, delitos al menor. También sé que todo esto se trabaja en tutorías, no solamente en nuestra asignatura”.

(Jefe de departamento, IES 1 Valencia).

#### 4.3. EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL Y LA VOLUNTAD DOCENTE

Fuera de las asignaturas curriculares del plan de estudios de la ESO, donde sí parece haber un mayor consenso es que, a causa del gran contenido curricular que se tiene que impartir y a las limitaciones marcadas por el propio calendario académico, no siempre es viable incorporar contenidos mediáticos en las programaciones curriculares. Sin embargo, las tutorías (plan de acción tutorial) se articulan como espacios adecuados para impartir nociones relacionadas con estas competencias mediáticas:

“No lo tratarían como un contenido propio de una materia o de una asignatura, sino que más bien se trata de manera transversal, es decir, a través de todas las asignaturas y ahí, sobre todo, especialmente a través del plan de acción de acción tutorial”.

(Jefe de estudios, IES 1 Murcia).

“Normalmente se suele trabajar en las tutorías con los contenidos que tienen que ver con un mal uso de las nuevas tecnologías”.

(Profesor, IES 1 Andalucía).

“Yo creo que una de las cosas que no trabajamos del todo en los centros, o que por lo menos no sabemos trabajarlo, es enseñar a los alumnos a seleccionar información y a buscar fuentes fiables de información para hacer trabajos de contenido curricular de las materias. Esa faceta la trabajamos un poco desde el punto de vista de las tutorías”.

(Jefa de estudios, IES 1 Cantabria).

“Sobre todo en la asignatura de Valores Éticos se trabajó mucho esto al principio del curso. También en las tutorías durante el primer mes”.

(Director, IES 1 Baleares).

“Sí, claro, se trabaja en las tutorías. Los tutores trabajan con ellos esos temas, más o menos ellos lo tienen claro”.

(Jefa de estudios, IES 1 Canarias).

“Las tutorías, en el plan de acción tutorial, normalmente se recogen sesiones sobre esa cuestión y este uso. También desde el propio plan de convivencia”.

(Director, IES 1 Extremadura).

Por otro lado, fuera de lo que se contempla en el plan de estudios, aquellas competencias como la alfabetización mediática, que se trabaja de forma transversal y como hemos visto anteriormente, en espacios tutoriales en algunos momentos, hace que el trabajo de estas competencias responda, no en pocas ocasiones, a la voluntad docente. Es decir, la motivación de cada profesor por introducir estos contenidos en sus clases o adaptar sus contenidos a la realidad mediática. Esto implica una transformación de la clásica forma de dar clase que no siempre tiene buena aceptación entre algunos docentes.

“Hay una inercia natural del profesorado que se resiste a abandonar lo que sabe hacer, lo cual es natural también, porque te lanzas a la piscina. Yo cuando me lanzo en solitario, por ejemplo, a arrancar un proyecto de radio y me formo, lo hago viendo un cursillo y miro por internet cómo lo hacen otros profesores, entonces pido a secretaría para comprar una mesa de mezclas y que me la habiliten”.

(Jefe de departamento, IES 1 Valencia).

“No hay nada curricular que lo estipule, ni que nos obligue, ni que nos guíe al respecto. Simplemente es a título personal del profesorado”.

(Directora, IES 1 Madrid).

“No se ve muy formalizado. Es que si quieres darlo en lo que se supone que tienes que dar en el currículum, que es muy amplio en general salvo alguna asignatura, no te da. Nosotros, por ejemplo, tenemos un currículum muy amplio”.

(Profesor, IES 1 Andalucía).

“Las competencias digitales, en principio, en todas. El uso crítico de estas herramientas y el uso crítico del contenido también. Eso depende un poquitín del uso que haga el profesor de ellas”.

(Jefa de estudios, IES 1 Cantabria).

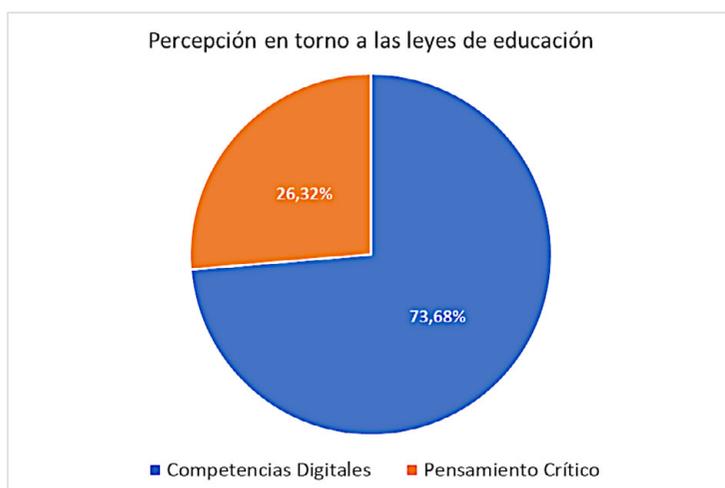
“Algo de mi experiencia personal se da en la estadística. De forma muy puntual dedico una sesión siempre en todos los cursos, es un documento que tengo ya preparado centrado en lo que es el currículum de lo que estamos dando en ese momento, pero no es algo general”.

(Coordinador, IES 1 Aragón).

#### 4.4. EL FOCO EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN

Las leyes de educación en los últimos años han contemplado en el currículum de la secundaria competencias y habilidades relacionadas con el pensamiento crítico (comprensión de la información, capacidad para el análisis e interpretación de textos y evaluación de su fiabilidad) y las competencias digitales (el manejo de las tecnologías o herramientas que nos permiten acceder a la información). Sin embargo, la mayor parte de los entrevistados consideran que desde la legislación vigente, al menos en los últimos años, se ha puesto más énfasis en la adquisición de competencias digitales, 73,68%, que de pensamiento crítico, 26,32% (Gráfico 5).

**GRÁFICO 5.** *Percepción en torno a las leyes de educación.*



Existe un consenso entre los docentes sobre que el pensamiento crítico es la “asignatura pendiente” de secundaria. A pesar de que todos saben que las leyes hablan de esta competencia, lo que más cuesta es aterrizarla en las aulas. Algunos de los entrevistados consideran que los currículos, tan cargados de temario, dejan poco espacio para poder trabajar esto que algunos, de nuevo, señalan como una “utopía” que recaer, de nuevo, en la voluntad docente:

“En las leyes anteriores el tema del pensamiento crítico siempre ha estado en el currículum de todas las materias, y también ha estado en lo que llamamos currículum oculto: lo que tú enseñas en tu materia sin ser de tu materia”.

(Directora, IES 1 Melilla)

“Esto del pensamiento crítico creo que es como una utopía de que todos tengamos pensamiento crítico. Creo que las normas y las leyes sí que buscan el pensamiento crítico”.

(Jefe de departamento, IES 1 Valencia).

“Las leyes de educación nos hablan de desarrollar el pensamiento crítico de una forma muy clara. Lo que no tengo tan claro es que eso se tenga en cuenta de una forma consciente, dirigida y con objetivos concretos en todo por parte de todo el profesorado. Uno de los problemas más graves del sistema educativo es la coordinación entre diferentes asignaturas, departamentos y profesorado”.

(Director, IES 1 Navarra).

“Lo que es el pensamiento crítico y se intenta abordar de forma transversal, pero enfocado a los medios de comunicación, no: *nada*”.

(Coordinador, IES 1 Aragón).

“En la ley, al menos en las formulaciones de los principios generales de las leyes, que son siempre muy bien intencionadas y normalmente bien fundamentadas, pues se intenta conectar una cosa con la otra. Otra cuestión es que en la concreción ya del currículum y de la práctica de clases seamos capaces de llevarlo a cabo, porque esa es una cuestión más complicada de usar”.

(Director, IES 1 Extremadura).

## 5. CONCLUSIONES

La alfabetización mediática ha estado presente en los últimos años en las agendas de las distintas administraciones e instituciones educativas, a nivel nacional e internacional. A la luz de los resultados obtenidos en las entrevistas con los agentes implicados de los centros de Educación Secundaria Obligatoria, se puede confirmar nuestra primera hipótesis de trabajo: Una parte significativa de los docentes de la ESO entrevistados 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. Es decir, saber usar “exclusivamente” las nuevas tecnologías.

En la mayoría de los centros analizados, la alfabetización mediática se está trabajando de forma transversal y no en todas las asignaturas, ni en todos los centros. Esta transversalidad viene determinada, en la mayoría de las ocasiones, por la voluntad o motivación del propio profesor para innovar o llevar a cabo iniciativas dentro de la materia que impliquen el trabajo de este tipo de alfabetización.

Dentro del carácter transversal, incluso no formal, de la competencia mediática la mayoría de los docentes entrevistados señalan que las tutorías son los espacios en los que más se están trabajando actualmente este tipo de competencias. El plan de acción tutorial de los centros de secundaria se convierte en una herramienta esencial para el entrenamiento de estas capacidades. Posiblemente porque en estas horas de tutorización hay más libertad de elección a la hora de trabajar determinados contenidos con los estudiantes.

La mayoría de los entrevistados considera que las leyes de educación, aunque mencionan la adquisición del pensamiento crítico, no dan directrices para trabajar en el aula esta competencia. Sin embargo, la adquisición de la competencia digital sí parece estar más normalizada y entre sus prioridades. Se da más importancia al manejo de la herramienta en sí misma que al cómo utilizarla.

## 6. AGRADECIMIENTOS/APOYO

Proyecto realizado con la Beca Leonardo a Investigadores y Creadores Culturales 2020 de la Fundación BBVA. 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.

## 7. REFERENCIAS

- Aguaded, I. (2009). The European Parliament bets on media literacy. *Comunicar*, 16(32), 7-8. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-00-001>
- Aguaded, I. (2014). From infoxication to the right to communicate. *Comunicar*, 21(42), 07-08. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- García Matilla, A. (2002). Educomunicación en el siglo XXI. <https://jenydreher.files.wordpress.com/2013/05/educomunicacion.pdf>
- Area-Moreira, M., y Ribeiro-Pessoa, M. T. (2012). From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Marta-Lazo, C. (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: Orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En Fuente, C., García Galera, M. del C., y Camilli, C. (Coords.), *La educación mediática en España. Artículos seleccionados* (pp. 47-54). Universitas.
- Chirban, J. (1996). *Interviewing in Depth*. SAGE Publications, Inc.
- Fuente, C., García Galera, M. del C., y Camilli Trujillo, C. (2018). *La Educación mediática en España: Artículos seleccionados*. Universitas.
- Gergen, K.J.; Josselson, R. y Freeman, M. (2015). The promises of qualitative inquiry. *Am Psychol*, 70(1), 1-9.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- González Briones, E. y Bernabeu Morón, N. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Green, J.; Thorogood, N. (2004). *Qualitative methods for health research*. Sage Publications, Inc.
- INE. (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*.

[https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&c id=1254736176741&menu=resultados&idp=1254735976608](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&c id=1254736176741&menu=resultados&idp=1254735976608)

- Pérez Tornero, J.M. (2004). Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy. Unión Europea: Educación y Cultura.
- Kvale, Steinar. (1996) Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. SAGE Publications Inc.
- Manuel Area Moreira, Begoña Gros Salvat, & Miguel Ángel Marzal García-Quismondo. (2008). Alfabetización y tecnologías de la información. Síntesis.
- Rodríguez Canfranc, P., Villar García, J. P., Tarín Quirós, C., y Blázquez Soria, J. (2020). Sociedad digital en España, 2019. Fundación Telefónica. [https://www.orientamartamouliaa.es/wp-content/uploads/2020/05/SdiE\\_2019-Fundacion-Telefonica-2020.pdf](https://www.orientamartamouliaa.es/wp-content/uploads/2020/05/SdiE_2019-Fundacion-Telefonica-2020.pdf)
- Urueña, A., Prieto, E., Seco, J.A., Muñoz L., Ballesteros, M., Castro, R. y Cadenas, S. (2020). La sociedad en red: Transformación digital en España: Informe anual 2019. (Informe 2020). Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la SI. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. <https://doi.org/10.30923/1989-7424-2020>
- Valles, M.S. (2002). Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos, 32. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Rijnsoever, F.J. (2017). (I Can't get no) saturation: a simulation and guidelines for sample sizes in qualitative research. *PLoS One*. 2017;12(7), 1-17.
- Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Laurus*, 12, 73-87
- Vasileiou, K.; Barnett, J.; Thorpe, S. y Young, T. (2018). *BMC Medical Research Methodology*, 18(1):148-156. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>
- Williams, R. (1992). Historia de la Comunicación. De la imprenta a nuestros días. (Vol. 2). Bosch Casa Editorial.
- Wilson, C. (2011). Alfabetización mediática e informacional [recurso electrónico]: Curriculum para profesores. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.