

ID: 113707

Recibido: 2022-02-28

Revisado: 2022-03-16

Aceptado: 2022-05-12

OnlineFirst: 2022-06-30

Publicación Final: 2022-10-01



DOI: <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>

Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación

Secondary education students and media literacy in the age of disinformation



Dra. Eva Herrero-Curiel

Profesora Visitante Lectora, Departamento de Comunicación de la Universidad Carlos III de Madrid (España)



Dr. Leonardo La-Rosa

Profesor Asociado, Departamento de Comunicación de la Universidad Carlos III de Madrid (España)

Resumen

Este estudio presenta una radiografía actualizada de cómo los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de centros públicos españoles, de entre 11 y 16 años, se aproximan a los medios de comunicación, cómo se informan, el grado de discriminación periodística que poseen y cómo se enfrentan a las noticias en un momento de infodemia y desinformación. Además, se explora la opinión de sus profesores sobre los déficits mediáticos que perciben en sus estudiantes. La principal técnica de investigación empleada en este estudio ha sido la encuesta de corte descriptivo y transversal a 1.651 estudiantes de la ESO de toda España con un nivel de confianza <95% y un $\pm 3\%$ de error muestral. Para ahondar en algunos de los principales aspectos señalados por los estudiantes se han realizado 77 entrevistas en profundidad a docentes de toda España. En cuanto a los principales resultados destacan que los estudiantes de secundaria se informan principalmente a través de las redes sociales, la televisión y sus grupos de familia o amigos; que tienen dificultades para discriminar entre información y opinión; y que a pesar de que se consideran capaces de diferenciar entre noticias y bulos, más de la mitad no distinguen entre una noticia falsa y una real. Según el profesorado de algunos de estos centros, existe entre los estudiantes un consumo mediático acrítico potenciado por el consumo compulsivo de lo audiovisual y lo digital.

Abstract

This paper presents an up-to-date overview of how students in Compulsory Secondary Education (ESO) in Spanish public schools, aged between 11 and 16, approach the media, how they inform themselves, the degree of journalistic discrimination they have, and how they deal with the news in times of an infodemic and disinformation. In addition, it explores the opinion of teachers on the media deficits they perceive in their students. The main research technique used in this study was a descriptive, cross-sectional survey of 1,651 ESO students from all over Spain with a confidence level of <95% and a $\pm 3\%$ sampling error. In order to delve deeper into some of the main aspects pointed out by students, 77 in-depth interviews were conducted with teachers from all over Spain. The main results highlight that high school students are mainly informed through social networks, television, and their family or friendship groups; that they have difficulties in discriminating between information and opinion; and that, although they consider themselves capable of differentiating between news and hoaxes, more than half are unable to distinguish between fake and real news. According to the teachers in some of these schools, media consumption among students is non-critical, fuelled by the compulsive consumption of audiovisual and digital media.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización mediática e informacional, educación secundaria, adolescencia, desinformación, consumo crítico, medios de comunicación.

Media and information literacy, secondary education, adolescence, disinformation, critical consumption, media.

1. Introducción

Hoy en día cualquier adolescente de entre 11 y 16 años tiene las mismas posibilidades de acceso y exposición a contenido mediático que cualquier adulto. El 94,8% de los adolescentes disponen de teléfono móvil con conexión a Internet y la media de edad con la que acceden a estos dispositivos es aproximadamente los 11 años, incluso menos (UNICEF, 2021). Los adolescentes de 15 años han pasado de estar 21 horas semanales en Internet en 2012 a 35 horas semanales en 2018, según se desprende de los datos proporcionados por la OCDE. Estos datos demuestran que existe una necesidad a la hora de formar a los estudiantes para discriminar entre información y opinión potenciando así su pensamiento crítico ante «la ambigüedad» informativa (PISA in Focus, 2021). Es decir, una educación en medios que conlleve un «análisis crítico de los mensajes, la creación ética y responsable de contenidos y la interacción ciudadana» (Marta-Lazo, 2018: 48).

Sin embargo, la diferencia entre jóvenes y adultos a la hora de consumir los mass media no viene determinada únicamente por la edad, los recursos tecnológicos o las experiencias vitales, sino por el hecho de que los referentes mediáticos, o líderes de opinión en palabras de Lazarsfeld, de ambas generaciones están cada vez más alejados. A esta realidad se le suma la aceptación acrítica por parte de los jóvenes de contenido generado por estos referentes sociales que están en la web 2.0: «son precisamente los segmentos de edad con mayor nivel de familiaridad con acciones de seguridad en Internet los que más caso hacen de referentes de Internet como los influencers» (ONTSI, 2021: 159). En la mayoría de los casos aquella opinión que los adolescentes reciben de sus influencers no pasa por el filtro de los medios de comunicación, a los cuales se les presupone ciertos estándares de calidad que garantizan la veracidad de las informaciones. Desde hace más de una década hay estudios que destacan cómo los adolescentes asumen y priorizan de forma acrítica la estética y el lenguaje que se propone desde los medios (Dussel & Trujillo-Reyes, 2018; Valdivia-Barrios, 2010), una estética y lenguaje que dista bastante de un consumo «pausado y reflexivo», al estar ante una narrativa más propia de memes y eslóganes (Carrera, 2016).

Esta situación pone de manifiesto las dificultades que tiene hoy en día un adolescente a la hora de consumir información de forma consciente y crítica. Por otro lado, se hace plausible la urgencia de trabajar en las escuelas, a través del currículum, la competencia en alfabetización mediática e informacional (Medina-Cambrón & Ballano-Macías, 2015; Osuna-Acedo et al., 2018; Pérez-Ortega, 2016; Wilson et al., 2011). Esta última medida está respaldada por Europa que lleva tiempo recomendando a los países miembros (Comisión Europea, 2018), en consonancia con las advertencias de organizaciones internacionales como la ONU (Aguaded, 2012), la necesidad de introducir la alfabetización mediática e informacional (AMI) en los centros educativos y que, además, sea una competencia medible. Bajo esta perspectiva ha nacido también en España una plataforma, impulsada por un centenar de catedráticos en Comunicación y Educación, a favor de la educomunicación en España que reivindica la necesidad de introducir en el sistema educativo español maestros especializados en Comunicación (Marzal-Felici & Aguaded, 2021). Una iniciativa que se une a las demandas que lleva tiempo reclamando la Federación de Asociaciones de Periodistas de España para implantar una asignatura de alfabetización mediática en secundaria.

1.1. La alfabetización mediática dentro de la educación formal en España

La relevancia del proyecto reside en que no existen en España, en tiempos de pandemia, investigaciones o informes actualizados a nivel nacional que permitan conocer la realidad de la alfabetización mediática en los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Al menos desde el punto de vista de los propios estudiantes y con la opinión de sus profesores de forma prácticamente sincrónica y dentro de la misma realidad social que se aproxime de manera fidedigna al contexto actual. Además, este trabajo llega tras los confinamientos de la COVID-19 y sus consecuencias para los propios estudiantes de secundaria. Un 57,9% de los adolescentes españoles señalan que se han sentido saturados con el uso de Internet y las redes sociales durante el confinamiento (UNICEF, 2021). La ESO es la etapa más olvidada en el ámbito de la información y, sin duda, la más relevante puesto que sirve de puente a la entrada del mundo adulto (formación profesional, estudios universitarios).

Algunos trabajos académicos se han aproximado al objeto de estudio a nivel autonómico como el de Medina-Cambrón y Ballano-Macías (2015: 256) que estudia la implementación mediática en algunos centros de Cataluña y que concluye con que «la existencia de una educación en medios y TIC depende de la voluntad de unos pocos docentes concienciados y comprometidos», la investigación dirigida por Manuel Castells e Inma Tubella que analizaba el proceso de integración de Internet en educación primaria y secundaria en centros

representativos de Cataluña (Mominó et al., 2008) o el trabajo de Aguaded et al. (2015) que analizan el grado de competencia mediática en su dimensión de Tecnología en la población de primaria y secundaria en Andalucía y donde observan una carencia. Existen también investigaciones en el ámbito nacional que han explorado en las distintas etapas educativas el nivel de competencias mediáticas de los estudiantes y la presencia de los contenidos mediáticos en las distintas áreas de conocimiento (García-Ruiz et al., 2014).

Algunas investigaciones han analizado el papel de los diferentes agentes socializadores con los que más tiempo pasan los adolescentes (familia y escuela), entendiendo que esta educación en medios debe partir de todos los actores que participan activamente en la vida de este colectivo. Por tanto, desde las familias es necesario prestar atención a la forma en la que los jóvenes consumen los contenidos mediáticos y fomentar un consumo crítico y responsable en ellas y ellos (González-Fernández et al., 2018) y también desde la escuela donde la formación del profesorado en alfabetización mediática se torna elemental (Gutiérrez-Martín & Torrego-González, 2018; Martínez-Izaguirre et al., 2021). Otros autores se han centrado en distintas etapas educativas como la infantil, donde se puede comenzar a desarrollar la competencia mediática (Pérez-Rodríguez et al., 2015) o la educación superior universitaria, incidiendo en las carreras o estudios relacionadas con la comunicación o ciencias de la información (Tucho et al., 2015). En la etapa universitaria también existe un interés creciente por el uso de nuevas tecnologías, como las redes sociales, en las prácticas docentes de los profesores (Bista, 2015; González-Aldea & Herrero-Curiel, 2020; Tang & Hew, 2017), poniendo énfasis en la aplicación de nuevas aplicaciones y plataformas educativas dentro del aula.

La crisis sanitaria de la COVID-19 no ha hecho más que poner de manifiesto todas las debilidades en competencias mediáticas que tiene la sociedad, «en plena pandemia sanitaria e informativa, se constata con claridad que la alfabetización mediática debería ser una absoluta prioridad en las agendas para nuestras autoridades educativas y representantes» (Marzal-Felici, 2021: 12). No es que la población adolescente sea más analfabeta mediáticamente que la población con más edad, sin embargo, es más vulnerable si no tiene herramientas suficientes para enfrentarse a la ingente cantidad de información que reciben a diario. En definitiva, trazar un mapa de necesidades en la etapa de educación secundaria obligatoria, con la ayuda de los centros implicados, se antoja esencial para cumplir no solo con las directrices que llegan desde Europa sino con una reflexión más profunda e interna que parte de preguntarse si se prefieren ciudadanos que simplemente aprendan el manejo de las tecnologías o que vayan un paso más allá en la comprensión de los usos y contenidos que transcurren a través de ellas.

A partir del estado de la cuestión presentado en este trabajo el objetivo general del proyecto es obtener una radiografía del estado actual de la alfabetización mediática en los estudiantes de educación secundaria obligatoria de España. A continuación, se enumeran los objetivos específicos que abordan las diferentes aristas del objeto estudiado:

- Analizar cuáles son los hábitos de lectura de los estudiantes de secundaria.
- Conocer a través de qué medios o plataformas digitales se informan los estudiantes de secundaria.
- Analizar si los estudiantes de secundaria son capaces de discriminar entre géneros informativos y de opinión.
- Conocer la aptitud de los estudiantes ante la desinformación que circula por la red.
- Conocer la opinión de algunos de sus profesores acerca de las competencias mediáticas de sus alumnos y alumnas.

2. Material y métodos

2.1. Diseño y muestra del estudio

El presente estudio parte de una triangulación metodológica que combina la investigación cuantitativa de corte descriptivo y transversal a través de la encuesta y la investigación cualitativa por entrevista a través de la entrevista estándar no programada, enriqueciendo así el análisis cuantitativo. De esta forma se ha seguido un diseño enmarcado en un modelo de investigación mixto, al combinar los enfoques cualitativo y cuantitativo en la recogida y análisis de datos.

El universo del estudio está conformado por todos los estudiantes de secundaria matriculados en centros de titularidad pública de toda España, excluyendo aquellos pertenecientes a la Educación Secundaria para Personas Adultas. Según los últimos datos estadísticos avanzados sobre el curso 2020-2021 publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), la población de este estudio es de 1.354.684 alumnos/as matriculados en centros públicos de la ESO, por lo que se estableció que la muestra debería ser de al

menos 1.060 estudiantes, con un nivel de confianza $<95\%$ y un $\pm 3\%$ de error muestral. Al final se obtuvo una muestra de 1.651 estudiantes.

La selección de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo aleatorio de una lista proporcionada el 18 de enero de 2021 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. Para esa fecha existían en España 4.518 centros con las características que precisaba la presente investigación.

Para profundizar en estos datos de corte cuantitativo se decidió entrevistar a docentes implicados con los estudiantes encuestados y con conocimientos acerca de los contenidos curriculares de sus centros. El muestreo cualitativo de esta parte del proyecto se basó en la teoría fundamentada y el principio de saturación teórica en dos fases de Francis et al. (2010), especificando «a priori» que docentes de todas las comunidades y ciudades autónomas de España participaran en las entrevistas y estableciendo como criterio para pararas cuando no surjan nuevos temas según el análisis de co-ocurrencias hecho con el programa informático Atlas.ti. Las entrevistas ($n=77$) se han codificado según lo estipulado por el Reglamento general de protección de datos¹.

2.2. Instrumentos y procedimiento

El principal instrumento de medición de esta investigación fue el cuestionario, realizándose primero una encuesta inicial con 25 preguntas cerradas y directas de respuesta única, cuatro de ellas que recopilaban únicamente datos descriptivos del encuestado y otras 21 repartidas en tres dimensiones de la siguiente manera: cinco ítems en la primera dimensión, nueve en la segunda y siete en la tercera. A continuación, se llevó a cabo un pretest durante los días 25 y 26 de febrero de 2021 con una muestra reducida de estudiantes. Tras este cuestionario piloto se procedió a retirar tres ítems cerrados de la dimensión «consumo mediático» y hacerlos abiertos para profundizar en las redes sociales y referentes mediáticos de los estudiantes. Además, por recomendación del equipo jurídico de la universidad a la que se inscribe el proyecto de investigación y en consonancia con el Reglamento general de protección de datos, se eliminó el ítem de datos descriptivos «población» para respetar el principio de consulta mínima de datos. De esta manera, el cuestionario final de la investigación estuvo conformado por 23 ítems: tres de recopilación de datos demográficos de los encuestados y 20 repartidos en tres dimensiones tal y como se muestra en la Tabla 1.

Dimensiones	Ítems
Hábitos de lectura y comprensión lectora	5
Consumo mediático	8
Aptitudes frente a la desinformación	7

El cuestionario fue administrado a través de Google Forms con ayuda de los docentes implicados, quienes utilizaron los espacios de tutorías con el fin de garantizar el éxito en la realización completa del cuestionario. En cuanto al otro instrumento utilizado en este estudio, la entrevista, se han articulado preguntas basadas en la revisión bibliográfica previa al estudio, para conocer la opinión del profesorado. Las dimensiones estudiadas durante la conversación han sido las siguientes:

- Integración de la alfabetización mediática en el aula, donde se les preguntaba sobre el concepto de AMI, la transversalidad de esta competencia, las asignaturas en donde se abordaban, así como como su percepción sobre la inclusión de esta competencia en las leyes de educación.
- Necesidades percibidas por los docentes. Aunque todas las preguntas estaban relacionadas con las necesidades percibidas por los docentes de los estudiantes, muchas respuestas arrojaron información relativa a las demandas formativas del profesorado en el contexto pre y post COVID-19.
- Nuevos retos del profesorado. En esta dimensión se habló de formas de innovación dentro del aula para motivar a los estudiantes en relación a la AMI.

Al ser una entrevista estándar no programada se han incorporado en la gran mayoría de las entrevistas preguntas adicionales, todas relacionadas con el objeto de estudio y adaptadas al contexto del entrevistado. Estas fueron incorporadas a juicio del entrevistador durante la entrevista, según lo establece el enfoque interactivo relacional.

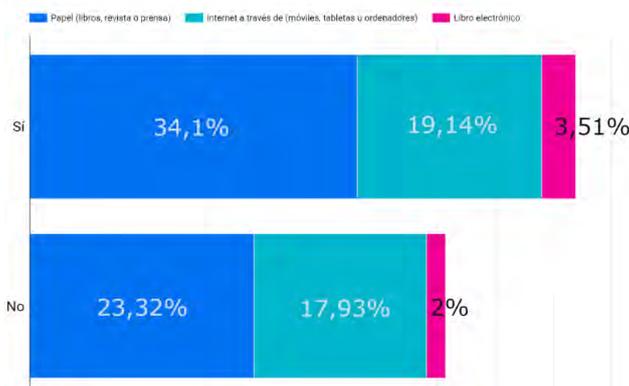
La operacionalización de códigos y categorías fue realizada con el programa informático Atlas.ti a partir de las transcripciones de las 77 entrevistas, de entre las cuales se extrajeron 1.402 unidades de análisis con la asignación de 197 códigos a cada una de ellas. Después de un proceso de verificación intersubjetiva quedaron 1.283 unidades de análisis y 97 códigos.

3. Análisis y resultados

3.1. Lectura y hábitos mediáticos

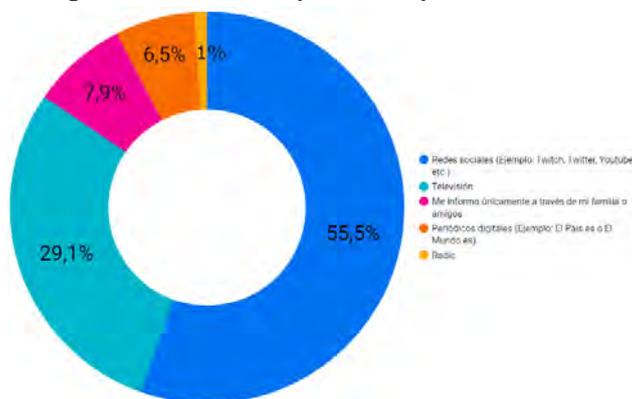
Un 56,75% de los estudiantes de secundaria encuestados señala que le gusta leer frente al 43,25% que confiesa que no le gusta leer. El 34,1% (n=563) de los estudiantes que destacan su gusto por la lectura prefieren el formato papel, por detrás Internet o el formato digital en un 19,14% (n=316) y, de manera menos significativa, el libro electrónico en un 3,51% (n=58). Por otro lado, los estudiantes que declaran que no les gusta leer también señalan el papel como primera opción en un 23,32% (n=385), aunque en menor medida que el grupo de estudiantes a los que sí les gusta leer; por detrás Internet, 17,93% (n=296) y, por último, un 2% (n=33) elige el libro electrónico (Figura 1).

Figura 1. Formato de lectura preferido por estudiantes



Teniendo en cuenta que Internet es el lugar donde más tiempo pasan los jóvenes, una de las preguntas pasaba por conocer si comprenden correctamente los textos que leían en la web. Aunque casi el 88% de los que respondieron señaló que sí entiende correctamente lo que lee en Internet, la mitad, un 44%, (n=727) afirmó que solo necesitaba leer una vez el texto para comprenderlo y el otro 43,9% (n=725) matizó que, aunque lo entiende, a veces necesita consultar el significado de algunas palabras. El 12% restante señaló que no entiende el texto y lo precisó de la siguiente forma: un 6,8% (n=113) confesó que si el texto es largo se distrae con facilidad, un 3,8% (n=62) que necesita leerlo un par de veces y un 1,5% (n=24) que necesita de alguien que se lo explique.

Figura 2. Plataformas preferidas para informarse



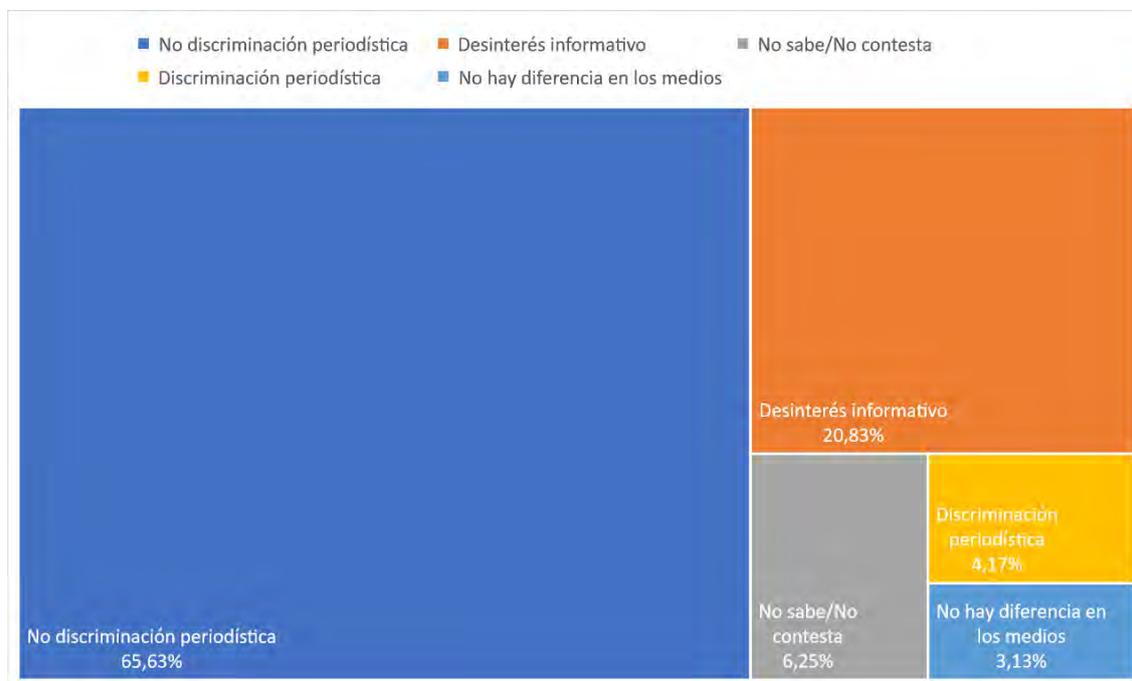
En cuanto a las plataformas preferidas para consumir noticias (Figura 2), el 55,5% de los estudiantes de secundaria prefiere las redes sociales, por detrás un 29,1% se queda con la televisión, un 7,9% de los estudiantes encuestados dice que se informa únicamente por su familia o grupos de iguales, un 6,5% consulta las noticias a través de los periódicos digitales y un 1% señala informarse a través de la radio.

3.2. Discriminación informativa en los estudiantes de secundaria

El 92,1% de los estudiantes de secundaria dice que es capaz de discriminar entre géneros informativos y de opinión, mientras que el 8% de los encuestados señala que no es capaz de diferenciar información y opinión. Sin embargo, a la hora de realizar una tarea que implica identificar si un texto es informativo o de opinión, los resultados indicaron que ante una pieza de opinión más de la mitad de los estudiantes encuestados, un 64,4% (n=1.063) lo confunde con información frente al 35,6% (n=588) que lo identifica correctamente. En el caso del género informativo los aciertos y errores fueron similares, un 52,2% (n=862) acertó y un 47,8% (n=789) señaló que se trataba de opinión. Por tanto, existe una notable diferencia entre la autopercepción que tienen los estudiantes sobre su capacidad de discriminar géneros periodísticos y la realidad.

Por otro lado, la alta autopercepción que tienen los estudiantes sobre sí mismos no coincide con la opinión de sus profesores quienes, en un 65,63% (n=63), señala tajantemente en las entrevistas que se les realizaron que los estudiantes de secundaria no saben diferenciar entre géneros informativos o de opinión cuando consumen información en su día a día (Figura 3). Siguiendo con la percepción de los docentes un 20,83% (n=20) considera que los estudiantes muestran desinterés informativo a la hora de conocer la realidad que les rodea, un 4,17% (n=4) sí cree que los estudiantes discriminan entre información y opinión, un 3,13% (n=3) considera que la responsabilidad recae sobre los medios de comunicación donde es complejo diferenciar contenidos informativos de los de opinión. Por último, un 6,25% de los docentes no supo contestar si consideraban que sus estudiantes eran capaces de diferenciar entre ambos géneros.

Figura 3. Percepción docente sobre la discriminación periodística de los estudiantes

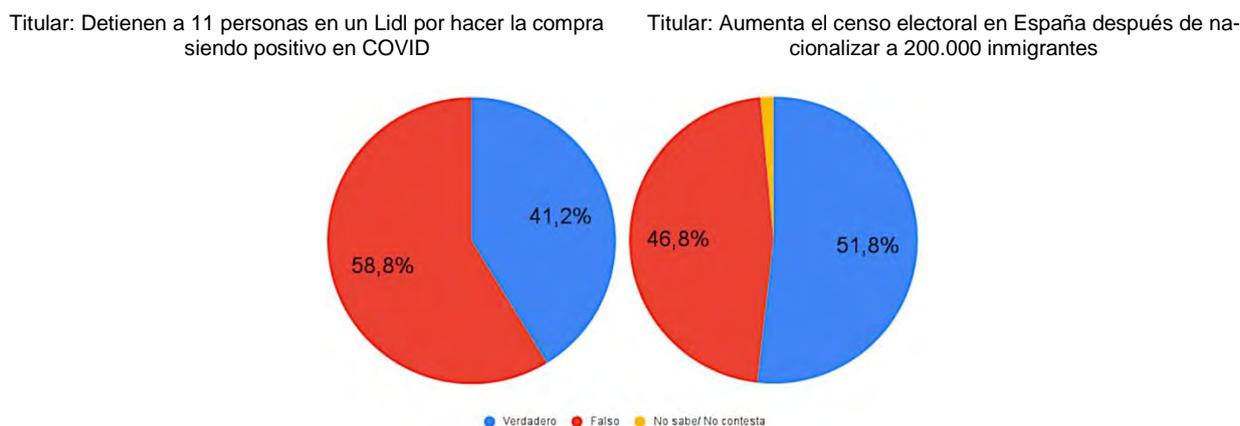


3.3. Aptitudes de los estudiantes de secundaria ante la desinformación

Atendiendo a que el fenómeno de la desinformación y la viralización de las noticias falsas se ve amplificado en gran medida por la rapidez con que circulan los mensajes en las redes sociales y la democratización en la producción de mensajes por parte de cualquier usuario. Se ha preguntado a los estudiantes si suelen compartir informaciones que les llegan a través de estas plataformas con amigos o conocidos. Más de la mitad de

los estudiantes (59,2%) señalaron que sí lo hacían frente a un 40,8% que dijo que no. En cuanto a la autopercepción que tienen sobre su capacidad para discernir entre una noticia falsa y otra verdadera, más de la mitad de los encuestados (58,8%) se consideran capaces de diferenciarlas frente al 41,2% que reconoce no ser capaz de distinguirlas. Sin embargo, tras facilitarles varios titulares verdaderos y falsos², los resultados muestran diferencias con respecto a sus creencias previas. De este modo, en cuanto a la identificación de los titulares falsos un 51,8%, más de la mitad, dio por verdadero un titular que contenía un bulo sobre inmigración. El titular falso sobre la covid fue identificado como un bulo por el 58,8% de los estudiantes (Figura 4).

Figura 4. Percepción real de titulares falsos



En cuanto a la identificación de los titulares que contenían información real, más de la mitad de los estudiantes las etiquetó de falsas. Un 62,9% de los encuestados consideró que el titular relacionado con una estafa a ancianos era falso frente al 35,9% que acertó y un 57,6% consideró falsa también la noticia sobre Airbnb frente al 41,5% que la calificó de información verdadera (Figura 5).

Figura 5. Percepción real de titulares verdaderos



Según sus profesores, los estudiantes de secundaria tienen una serie de deficiencias relacionadas con la alfabetización mediática que les hacen más vulnerables ante la desinformación y las noticias falsas. El profesorado de secundaria entrevistado señala las siguientes características sobre el modo de consumir información que hace su alumnado:

- Consumo mediático acrítico: según el 38% del profesorado entrevistado sus estudiantes no cuestionan ni ponen en duda el contenido que les llega a través de los mass media, se trata, bajo su punto de vista, de una ingenuidad mediática donde consideran lo tecnológico como un dogma de fe.

- Consumo compulsivo: el 21% de los docentes señala que los estudiantes están continuamente expuestos a distintos contenidos que les llegan a través de sus dispositivos móviles y que no les ayuda a digerir o consumir de una forma más reflexiva todos los mensajes que reciben.
- Desinterés informativo: el 17% indica este desinterés como un déficit que también señalaban en la discriminación periodística. Los docentes consideran que los estudiantes no están interesados en informarse ni acceder a medios informativos más allá de lo que puedan encontrar en sus redes sociales. Lo que ellas y ellos buscan exclusivamente es el entretenimiento.
- Brecha Digital: en varios centros educativos, los profesores señalan, un 10% de los entrevistados, que algunos estudiantes tienen deficiencias a la hora de escribir un correo electrónico o utilizar aplicaciones telemáticas. Una de las razones es que hay familias que no tienen Internet o equipos informáticos en casa como puede ser un ordenador, y que en algunas unidades familiares tan solo hay un equipo para toda la familia. Esta brecha potencia los déficits en AMI.
- Consumo audiovisual: un 5% indica que la mayor parte del contenido que consumen los estudiantes de secundaria son vídeos y/o imágenes. Este tipo de contenido se consume, a juicio de los docentes, de forma compulsiva y sin procesar lo que están viendo.

En cuanto al interés que muestran los estudiantes de secundaria con respecto a los contenidos en alfabetización mediática que sus profesores introducen en algunas asignaturas (coberturas informativas de interés, trabajos a partir de piezas informativas, fragmentos audiovisuales o contenido relacionado con las redes sociales), hay que señalar que el 50,65% de los profesores consideran que ante estas actividades los estudiantes se muestran motivados frente a un 36,36% que señala que no percibe esa motivación y casi un 13% que no lo tiene claro.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo general de este trabajo de investigación era conocer de qué forma los estudiantes de secundaria interactúan con los distintos contenidos mediáticos a los que tienen acceso, para dilucidar cuáles son sus hábitos de consumo mediático en tiempos post pandémicos. La alfabetización mediática e informacional sigue siendo una asignatura pendiente en los planes de estudio de secundaria. Aunque una parte del profesorado entrevistado considera que todavía no están maduros y que el bachillerato sea quizá el espacio más adecuado para introducir cuestiones relacionadas con AMI, lo cierto es que probablemente se esté llegando tarde a esa intervención en educación en medios puesto que, como se ha visto en los informes a los que se aluden en el marco teórico, el acceso a los contenidos mediáticos o a las redes sociales a través de dispositivos móviles se produce a edades cada vez más tempranas. Esta realidad hace que sea necesario conocer qué están haciendo los adolescentes de entre 11 y 16 años con ese contenido y, por supuesto, saber la opinión de sus profesores que son los que están en primera línea tratando de aterrizar en las aulas esta competencia transversal que es una suerte de quimera en los centros de educación secundaria obligatoria.

Sobre los hábitos de lectura de los estudiantes de secundaria hay que señalar que, a diferencia de lo que se tiende a pensar, la mayoría de los estudiantes han reconocido su gusto por la lectura y aquellos que señalan que les gusta leer prefieren hacerlo en formato papel. Una realidad que está en la línea del último informe presentado por la Federación de Gremio de Editores de España que indica que, en 2020, tras el confinamiento, ha crecido el número de lectores frecuentes de libros durante el tiempo libre alcanzando, entre la franja de edad de 10 a 14 años, el 79,8% y de 15 a 18 años el 50,3%. Por su parte, Internet es el segundo formato elegido por los estudiantes de secundaria, mientras que con respecto al libro electrónico no parece estar incorporado en los hábitos de lectura de los estudiantes, al menos por ahora.

Los estudiantes de secundaria encuestados señalan que las redes sociales y la televisión son las plataformas que más usan a la hora de informarse o consultar noticias. Se trata de una realidad que refuerza lo que indican estudios más recientes acerca de los hábitos mediáticos de los más jóvenes (Ballesteros et al., 2020), en este estudio concretamente los jóvenes de entre 15 y 29 años señalan la televisión en primera opción (52,6%) y, por detrás, las redes sociales (41,4%) algo que varía en nuestro trabajo donde parece que en la franja de edad estudiada (11-16 años) se prefieren las redes sociales. En ambos casos redes sociales y televisión manejan unas narrativas muy próximas a esta audiencia y son portadoras en gran medida del infoentretenimiento, un fenómeno televisivo que se ha extendido al resto de medios de comunicación (Berrocal-Gonzalo et al., 2012). Lo que es relevante tanto en este trabajo como en el mencionado anteriormente es que los familiares o grupos de iguales son la tercera opción señalada por los jóvenes para informarse, por delante incluso de los diarios digitales, algo que favorece la desinformación y la proliferación de noticias falsas. El

medio menos consultado es el radiofónico, precisamente uno de los medios más informativos, esto sirve para entender por qué estos mismos estudiantes de secundaria no son capaces de nombrar a ningún periodista más allá de los influencers, tal y como se ha constatado en el desarrollo de la investigación que aquí se presenta.

Los principales resultados detectados indican que los estudiantes de secundaria, a pesar de estar habituados a navegar en Internet y utilizar de forma continuada las redes sociales, presentan un déficit en competencias básicas relacionadas con la alfabetización mediática que van desde la correcta discriminación de géneros periodísticos (información vs opinión) hasta la ausencia de capacidad de distinguir entre noticias reales y falsas (PISA in Focus, 2021). Estos resultados no difieren mucho de los que se han encontrado en la población general con preguntas de la misma naturaleza hechas por el grupo de investigación en Psicología del Testimonio de la Universidad Complutense en el que se desveló que 6 de cada 10 españoles afirmaba distinguir una noticia falsa de una verdadera, pero en realidad el 86% las confundió (Simple Lógica, 2017).

Otro hallazgo encontrado es que la autopercepción de los estudiantes de secundaria en cuanto a su capacidad para discriminar entre información veraz y desinformación es más alta que los resultados obtenidos a la hora de distinguir entre titulares falsos y verdaderos. Se trata de una conclusión similar a la que se encontraron en el estudio realizado sobre competencias informacionales observadas y autopercebidas por estudiantes de Secundaria en una región española de alto rendimiento PISA (García-Llorente et al., 2020), donde de nuevo la autopercepción de los estudiantes sobre lo que podían hacer era mayor.

Los profesores de secundaria señalan la ausencia de pensamiento crítico a la hora de enfrentarse al contenido mediático. Ya sea por el consumo compulsivo, generado por la masificación de los dispositivos móviles que contribuyen a la distracción y dificultad de concentración o el desinterés informativo. En esta situación, habría que dotar a los estudiantes de ciertos mecanismos de defensa hacia los medios para que no asuman de forma acrítica los mensajes y como única vacuna contra la infoxicación a la que la ciudadanía se enfrenta a diario y que se ha visto agravada con los últimos años de pandemia.

Una parte del profesorado ha indicado que existe una motivación por parte de los estudiantes a la hora de trabajar en el aula aspectos relacionados con los medios o los contenidos que ellas y ellos encuentran en Internet. Posiblemente, esta motivación por parte de los estudiantes será mayor dependiendo de la manera en la que el profesorado integre los contenidos en las asignaturas y que estimule a su alumnado. De acuerdo con Buckingham (2005), para alcanzar este grado de disfrute hay que trabajar antes un metalenguaje que les ayude a describir y analizar de forma crítica aquellos acontecimientos mediáticos que les rodean.

Entre alguno de los hallazgos que han emergido tras la investigación, y que los propios docentes han señalado, destaca la brecha digital. Sería interesante seguir profundizando si en España estas desigualdades socio-culturales entre comunidades determinan cierta inequidad en la adquisición de competencias mediáticas en el alumnado. De hecho, un reciente estudio del Instituto UC3M-Santander de Big Data relaciona un mayor consumo de noticias en medios de comunicación tradicionales online con un mayor poder adquisitivo y mayor nivel de estudios, frente a consultar las noticias a través de redes como Facebook que se asocia a un menor poder adquisitivo y menos nivel de estudios (Ucar et al., 2021).

El trabajo que se presenta en este artículo abre diversas líneas de investigación para continuar explorando el estado actual que atraviesa la alfabetización mediática en la etapa de secundaria. Hay aspectos determinados por variables socioeconómicas de las diferentes comunidades autónomas que se tornan relevantes y significativas en las que conviene seguir explorando. Así mismo, habría que profundizar más en las respuestas que los estudiantes han dado sobre su consumo mediático y trabajar, desde una perspectiva más psicológica, las funciones y disfunciones que cumplen en su vida diaria los contenidos mediáticos que consumen y de qué forma las diferentes redes sociales en las que se desenvuelven está determinado por sus iguales, la escuela o la familia. Además, se podría abordar la perspectiva de género a la hora de determinar si las motivaciones de hombres y mujeres son diferentes o no. En este caso, los grupos de discusión como complemento a las técnicas utilizadas hubieran resultado de utilidad, pero las limitaciones de tiempo y recursos obligan a buscar otras vías de financiación para seguir desarrollando un proyecto que está muy vivo y que podría replicarse a nivel internacional para comparar qué está ocurriendo con esta misma población en otros países.

Notas

¹La Tabla de codificación de entrevistados puede consultarse en el repositorio de datos de Figshare con el siguiente doi: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16586942.v3>. Esta se ha realizado según 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.

²Los titulares falsos proceden de dos bulos que se extendieron a través de redes sociales y han sido extraídos de la plataforma de verificación Newtral que se encargó de desmentirlos. Por su parte los titulares verdaderos corresponden a dos noticias extraídas de la Agencia EFE.

Contribución de Autores

Idea, E.H; Revisión de literatura (estado del arte), E.H., L.R; Metodología, L.R.; Análisis de datos, L.R., E.H Resultados, E.H; Discusión y conclusiones, E.H.; Redacción (borrador original), E.H.; Revisiones finales, L.R., E.H; Diseño del Proyecto y patrocinios, E.H.

Referencias

- Aguaded, I. (2012). United Nations aiming at media literacy education. [Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas]. *Comunicar*, 38, 7-8. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>
- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Díaz-Pareja, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía (España). *RIED*, 18(2). <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>
- Álvarez, J., & Gisbert-Cervera, M. (2015). Information literacy grade of Secondary School teachers in Spain. Beliefs and self-perceptions. [Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: Creencias y autopercepciones]. *Comunicar*, 45, 187-194. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-20>
- Ballesteros, J.C., Calderón, D., Kuric, S., Megías, I., & Sanmartín, A. (2020). *Barómetro jóvenes y expectativa tecnológica 2020*. *Fad: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3925642>
- Berrocal-Gonzalo, S., Redondo-García, M., & Campos-Domínguez, E. (2012). Una aproximación al estudio del infoentrenamiento en Internet: Origen, desarrollo y perspectivas futuras. *adComunica*, 4, 63-79. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2012.4.5>
- Bista, K. (2015). Is Twitter a pedagogical tool in higher education? Perspectives of education graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(2), 83-102. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i2.12825>
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- Carrera, P. (2016). *Nosotros y los medios: Prolegómenos para una teoría de la comunicación*. Biblioteca Nueva. <https://bit.ly/3LYRKvf>
- Comisión Europea (Ed.) (2018). *La lucha contra la desinformación en línea: Un enfoque europeo*. <https://bit.ly/3JusBs2>
- Dussel, I., & Trujillo-Reyes, B.F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40, 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Francis, J.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. *Psychology & Health*, 25(10), 1229-1245. <https://doi.org/10.1080/08870440903194015>
- García-Llorente, H.J., Martínez-Abad, F., & Rodríguez-Conde, M.J. (2020). Evaluación de la competencia informacional observada y autopercebida en estudiantes de educación secundaria obligatoria en una región española de alto rendimiento PISA. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 24-40. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.2>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M. (2014). Media literacy education for a new prosumer citizenship. [Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora]. *Comunicar*, 43, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- González-Aldea, P., & Herrero-Curiel, E. (2020). Twitter como herramienta de aprendizaje en los estudios de Periodismo: Content curators en el proyecto International Journalism Tweet Week. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(3), 975-987. <https://doi.org/10.5209/esmp.65050>
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.16384>
- Gutiérrez-Martín, A., & Torrego-González, A. (2018). Educación Mediática y su didáctica. Una propuesta para la Formación del profesorado en TIC y medio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91, 15-27. <https://bit.ly/3wOBAPu>
- Marta-Lazo, C. (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: Orígenes, fundamentos y evolución conceptual. In C. Fuente-Cobo, C. García-Galera, & C. Camilli-Trujillo (Eds.), *La educación mediática en España: Artículos seleccionados* (pp. 47-54). Universitas. <https://bit.ly/3PTOxQW>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez-de-Eulate, C., & Villardón-Gallego, L.M. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de Educación*, 393, 97-128. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487>
- Marzal-Felici, J. (2021). Propuestas para el estudio de las imágenes en la era de la posverdad. *Profesional de la Información*, 30(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.01>
- Marzal-Felici, J., & Aguaded, I. (2021). *El sistema educativo español necesita Maestros expertos en Comunicación. Manifiesto*. <https://bit.ly/3PAzUSi>
- Medina-Cambrón, A., & Ballano-Macías, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369, 135-158. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (Ed.) (2021). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2020-2021*. Datos Avance. <https://bit.ly/3wYEkd0>
- Mominó, J.M., Sigalés I., & Meneses, J. (2008). *La Escuela en la sociedad red: Internet en la educación primaria y secundaria*. Ariel. <https://bit.ly/3z84nBk>
- ONTSI (Ed.) (2021). *Usos y actitudes de consumo de contenidos digitales en España*. Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. <https://bit.ly/3IRdQFr>
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., & Marta-Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91, 29-42. <https://bit.ly/3GwAhJB>
- Pérez-Ortega, M.I. (2016). La competencia mediática en el currículo escolar: ¿Espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación? *Innovación Educativa*, 16(70), 61-83. <https://bit.ly/3FGLxll>
- Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez-García, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>
- PISA in Focus (Ed.) (2021). *¿Están preparados los jóvenes de 15 años para enfrentarse a las noticias falsas y a la desinformación?* Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3GxGjrB>
- Ramírez-García, A., Renés-Arellano, P., & Delgado-Ponce, A. (2014). La competencia mediática y el área de lengua castellana y literatura de educación primaria. Análisis curricular en España. *Calidoscopio*, 12(3), 345-355. <https://doi.org/10.4013/cld.2014.123.09>
- Simple Lógica (Ed.) (2017). *Estudio sobre el impacto de las fake news en España*. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3FKJUE5>
- Tang, Y., & Hew, K.F. (2017). Using Twitter for education: Beneficial or simply a waste of time? *Computers & Education*, 106, 97-118. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.004>
- Tucho, F., Fernandez-Planells, A., Lozano, M., & Figueras-Maz, M. (2015). La educación mediática, una asignatura pendiente en la formación de periodistas, publicitarios y comunicadores audiovisuales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 689-702. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1066>
- Ucar, I., Gramaglia, M., Fiore, M., Smored, Z., & Moro, E. (2021). News or social media? Socio-economic divide of mobile service consumption. *Journal of The Royal Society Interface*, 18(185). <https://doi.org/10.1098/rsif.2021.0350>
- UNICEF (Ed.) (2021). *El impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. <https://bit.ly/3zafZ4D>
- Valdivia-Barrios, A.D. (2010). Ni tan lejos, ni tan cerca. Adolescentes Mediáticos y diversidad cultural en la escuela de hoy. [Doctoral Dissertation, Universidad Católica de Chile]. <https://bit.ly/3wPaxl1>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores*. UNESCO. <https://bit.ly/3a6ALtP>