



Alfabetización mediática en la Educación Secundaria. Usos y estrategias en la provincia de Málaga (España)

Carolina Morató-Beltrán, Álvaro López-Martín

Question/Cuestión, Nro.69, Vol.3, agosto 2021

ISSN: 1669-6581

URL de la Revista: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/>

IICom -FPyCS -UNLP

DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e576>

**Alfabetización mediática en la Educación Secundaria.
Usos y estrategias en la provincia de Málaga (España)**

**Media Literacy in Secondary Education
Uses and strategies in the province of Malaga (Spain)**

Carolina Morató-Beltrán

Facultad de Ciencias de la Comunicación; Universidad de Málaga
España

carolinamorato@uma.es

<https://orcid.org/0000-0003-0141-3192>

Álvaro López-Martín

Facultad de Ciencias de la Comunicación; Universidad de Málaga
España

alvarolopezmartin@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-7871-2137>

Resumen

El creciente protagonismo de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en la sociedad ha motivado que la alfabetización mediática suponga uno de los desafíos más urgentes por acometer en el panorama educativo actual. En este estudio se aborda la visión del profesorado de Educación Secundaria de la provincia de Málaga (España) sobre la alfabetización mediática y sus implicaciones. Los resultados de las entrevistas revelan que la necesidad de una mayor formación de los docentes, la escasez de recursos tecnológicos, la falta de apoyos y la rigidez de las guías docentes constituyen los principales obstáculos para desarrollar iniciativas mediáticas en las aulas. Asimismo, la investigación arroja que el profesorado titulado en carreras de Ciencias Sociales dispone de un mayor conocimiento sobre estas prácticas educativas. Mayor semejanza se observa en lo referido a las motivaciones y metodologías empleadas: principalmente se pretende estimular el interés del alumnado y adaptar las clases al contexto actual; para ello, se recurre preponderantemente al aprendizaje cooperativo y, en menor medida, otros métodos como el aprendizaje basado en proyectos, el taller o el *learning by doing*.

Palabras clave: Alfabetización mediática; Educación secundaria; Educación en medios; Práctica docente; Adolescentes.

Abstract

The growing role of new technologies and the media in society has led to media literacy being one of the most urgent challenges to tackle in the current educational landscape. In this paper we analyse the vision of Secondary Education teachers in the province of Malaga (Spain) about media literacy and its implications. The results of the interviews reveal that the need for greater teacher training, the scarcity of technological resources, the lack of support and the rigidity of the teaching guides are the main obstacles to developing media initiatives in the classrooms. Likewise, the research shows that teachers with degrees in Social Sciences have greater knowledge about these educational practices. Greater similarity is observed with regard to the motivations and methodologies used: it is mainly intended to stimulate the interest of the students and adapt the classes to the current context; for this, cooperative learning is

predominantly used and, to a lesser extent, other methods such as project-based learning, workshops or learning by doing.

Keywords: Media literacy; Secondary education; Media education; Teaching practice; Teenager.

Introducción

La implantación y consolidación del entorno digital ha supuesto en los últimos años una transformación del paradigma de la comunicación y la educación (José Manuel Pérez-Tornero, 2019). A su vez, el fenómeno digital ha incidido en la psicología y hábitos de las personas, especialmente en la población joven, la cual establece gran parte de sus relaciones y consumos a través de la red (Antonio García, Victoria Tur-Viñes y Yolanda Pastor, 2018). La tecnología forma parte fundamental de la denominada Generación Z —manera de referirse a los adolescentes de hoy—, la cual dedica un promedio de 6 horas y 12 minutos diarios al uso de aparatos tecnológicos —el triple de lo recomendado— (Laura Simón, Alberto Aibar, Luis García-González, Ángel Abós y Javier Sevil, 2019). Vinculado con esto, un dato que explica la elevada exposición tecnológica es la, cada vez más frecuente, posesión de un teléfono móvil propio en edades tempranas. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020), el 69,5% de niños y niñas en España de entre 10 y 15 años disponen de móvil.

En este contexto, Internet y los medios de comunicación se han convertido en importantes vías para el aprendizaje y la adquisición de estrategias informales y competencias útiles para el ámbito escolar (Carlos A. Scolari, 2016; Julián de la Fuente, Pilar Lacasa y Rut Martínez, 2019). Asimismo, las redes sociales suponen una de las principales vías de información y entretenimiento, especialmente entre el público joven (Álvaro López-Martín, 2020). Frente a esto, son también numerosos los riesgos y amenazas a los que los jóvenes están expuestos en la red (Klaus Rummeler, Caroline Grabensteiner y Colette Schneider-Stingelin, 2020), lo que exige una notable atención por parte de padres y madres —en el ámbito familiar— y los docentes —en las aulas—. Todo ello hace más necesario que nunca la alfabetización mediática, a través de la cual se dote a la juventud de las herramientas necesarias para su óptima adaptación y desenvolvimiento en un mundo mediatizado (Ignacio Aguaded, Joan

Ferrés, María Amor Pérez-Rodríguez, Jacqueline Sánchez y Águeda Delgado, 2011; Fernando Medina, Antonio Juan Briones y Elena Hernández, 2017).

Si bien históricamente esta cuestión ha suscitado el interés de autores que abogaban por la introducción y desarrollo en las aulas de materias que conectaran la educación y la comunicación (Len Masterman, 1993; Pérez-Tornero, 2005), esta corriente se ha visto reforzada en los últimos años con numerosos trabajos en los que se alerta sobre la necesidad de formar a los adolescentes y al profesorado en materia mediática y tecnológica (Natalia González-Fernández, Antonia Ramírez-García e Irina Salcines-Talledo, 2018; Gema Alcolea-Díaz, Ramón Reig y Rosalba Mancinas-Chávez, 2020).

De esta forma, la alfabetización mediática constituye una de las líneas investigadoras con mayor vigencia e interés en los últimos tiempos. No obstante, los estudios ponen el foco principalmente sobre la presencia y los resultados de aprendizaje vinculados con la utilización de las TIC y los medios de comunicación en las aulas (Medina et al., 2017; Priscila Berger y Jens Wolling, 2019; De la Fuente et al., 2019; Estrella Martínez-Rodrigo, Julia Martínez-Cabeza y Miguel Ángel Martínez-Cabeza, 2019; Fortunato Escobar-Mamani e Indira Gómez-Arteta, 2020), así como en el proceso formativo de los futuros docentes (José Manuel Pérez-Tornero y Samy Tayie, 2012; Sara Osuna-Acedo, Divina Frau-Meigs y Carmen Marta-Lazo, 2018; Priscila Berger, 2020), pero son escasos los trabajos en los que se ahonda en la visión, capacitación y metodologías empleadas por el profesorado (Antonia Ramírez-García y Natalia González-Fernández, 2016; Vicent González, María José Masanet, Ángel Hernando y César Bernal-Bravo, 2019; Ana María Ortiz-Colón, Juana Ortega-Tudela y Sara Román, 2019; Berger, 2020). Con la presente investigación se pretende paliar este vacío de la literatura científica, dirigiendo la mirada al colectivo del profesorado.

La alfabetización mediática y su importancia para el desarrollo del alumnado

Las exigencias formativas actuales —marcadas por la digitalización y la elevada presencia de contenido mediático en las vidas de los adolescentes— suponen un reto para el ejercicio profesional de los docentes, por lo que el papel de los gobiernos e instituciones resulta fundamental para la elaboración de políticas globales que impulsen la competencia mediática (Antonia Ramírez-García, Paula Renés e Ignacio Aguaded, 2016; Ortiz-Colón et al., 2019). De acuerdo con Aníbal de la Torre (2009) y Michel Santiago, Cristina Goenechea y Manuel

Francisco Romero (2019, p. 1.046), los jóvenes son «expertos rutinarios» del manejo de la tecnología y los dispositivos informáticos, pero carecen de la adecuada capacitación en comunicación y pensamiento. Como apunta Débora Chomski (2012), el uso particular que el alumnado hace de los medios aporta una cultura propia, diferenciada de la institucionalizada (la impartida en las aulas). Al hilo de esto, varias voces advierten de la importancia de la alfabetización mediática para evitar una «brecha digital» o acentuación de las desigualdades sociales (Guofang Wan y Dianne M. Güt, 2011; Ramírez-García y González-Fernández, 2016). Asimismo, el auge del fenómeno de la desinformación y su consecuente amenaza para la democracia apuntala la urgencia de incorporar la alfabetización mediática al currículo escolar (David Buckingham, 2019).

En este sentido, las implicaciones de las TIC y los medios de comunicación en el ámbito educativo son innegables, lo que justifica las iniciativas fomentadas —con programas como «Media Mundus», «Media» o «Europa Creativa»— desde 2007 por la Comisión Europea para promover la capacitación en medios (Medina et al., 2017). Asimismo, la UNESCO impulsó, a través del informe *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong y Chi-Kim Cheung, 2011), una serie de recomendaciones orientadas a desarrollar la alfabetización mediática e informacional en el periodo escolar y durante la formación del profesorado.

Sin embargo, a pesar de que, como subrayan Mónica López-Gil y César Bernal (2016), los procesos de enseñanza actuales se articulan en torno a la gestión y el consumo responsable de los contenidos digitales, las políticas públicas y recomendaciones emanadas de instituciones no han tenido el suficiente impacto en la ciudadanía española (Ignacio Aguaded y María Pérez, 2012; Pérez-Tornero y Tayie, 2012; Medina et al., 2017). Así se puede inferir también de Ramírez-García y González-Fernández (2016, p. 51), quienes apuntan: «La presencia de los medios en el currículo escolar aparece difuminada y se ve condicionada por el área de conocimiento en cuestión y el interés de cada comunidad autónoma». Estas afirmaciones se ven reforzadas por los hallazgos de numerosos trabajos realizados en la última década en los que se evidencian ciertas necesidades formativas del profesorado y el alumnado (Ferrés et al., 2011; Sara Pereira, Manuel Pinto y Pedro Moura, 2015; González-Fernández et al., 2018; Laura López, 2020).

Para mitigar estas carencias es necesario desarrollar un modelo de enseñanza-aprendizaje en el que confluyan las competencias digitales (o audiovisuales) y mediáticas (Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli, 2012; María Amor Pérez-Rodríguez y Águeda Delgado, 2012; Jorge Abelardo Montalvo, Rigoberto Marín e Isabel Guzmán, 2015; Medina et al., 2017). Tradicionalmente, la educación mediática se ha planteado desde dos esferas diferenciadas: por una parte, la faceta tecnológica, y, por otra, el componente comunicativo y social (Avello et al., 2017). Al hilo de esto, es preciso destacar la aportación de Ferrés y Piscitelli (2012), quienes plantean un modelo útil para la evaluación de la alfabetización mediática, distinguiendo seis perspectivas o dimensiones en torno a las que se definen la competencia mediática: lenguaje, tecnología, procesos de producción y difusión, estética, ideología y valores y procesos de percepción e interacción.

En el caso del estudiantado de Secundaria de Andalucía, la investigación de Aguaded et al. (2011) refrenda la afirmación de Santiago et al. (2019) expuesta anteriormente. Es decir, los niveles de competencia son muy bajos. Similares rasgos se pueden extrapolar al resto de adolescentes españoles, quienes arrojan carencias en casi todas las dimensiones (Ferrés y Piscitelli, 2012).

En lo referido a la formación del profesorado, de acuerdo con estudios previos (Osuna-Acedo et al., 2018; Alcolea-Díaz et al., 2020), esta etapa resulta fundamental, ya que del aprendizaje del docente dependerá en gran medida el éxito de las iniciativas de alfabetización mediática. Partiendo de esta premisa, González et al. (2019) sugieren que la falta de formación en materia mediática del profesorado podría ser una de las principales causas que expliquen el deficitario conocimiento mediático y tecnológico de la juventud. Para intentar suplir esta moderada formación reglada —la adquirida durante la etapa universitaria o mediante cursos especializados—, de manera frecuente el docente recurre al bagaje y conocimiento propio sobre materia mediática y/o tecnológica que adquiere en su vida cotidiana (Marc Pallarés, 2014).

Objetivos

En base a lo expuesto, el objetivo fundamental de esta investigación estriba en determinar el conocimiento que el profesorado de Educación Secundaria tiene sobre la alfabetización mediática, así como conocer de qué manera emplean los medios de comunicación y las

nuevas tecnologías en el ejercicio profesional docente. En aras de una mayor concreción, se establecieron varios objetivos subsidiarios. En primer lugar, interesa explorar el conocimiento que el profesorado tiene sobre el concepto de alfabetización mediática, así como los motivos que impulsaron la adopción de los medios de comunicación para su tarea docente (O1). Esto permitiría un acercamiento a la visión con el que el profesorado concibe y, por tanto, trasmite la educación en medios. También animaba la investigación el propósito de identificar cuáles son las metodologías y estrategias empleadas por el profesorado de Secundaria para incorporar los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje (O2). Por último, calibrar en qué medida los docentes sienten respaldada su labor por parte del resto de la comunidad educativa (O3).

Metodología

La metodología empleada en esta investigación, de carácter transeccional descriptiva, ha sido la entrevista en profundidad. La elección de esta técnica como herramienta heurística responde a su idoneidad para recabar datos sobre opiniones o conocimientos (Nélida Archenti, 2007; Juan Gaitán y José Luis Piñuel, 2010), así como para conocer «diferentes perspectivas sobre un mismo fenómeno» (Klaus Bruhn Jensen, 2002, p. 272).

Para determinar la muestra se seleccionaron, a través de un muestreo no probabilístico intencional, 15 institutos públicos de la provincia de Málaga que estuvieran participando en el momento de realización de la investigación en programas educativos afines a la alfabetización mediática (PRODIG, ComunicA o Aula de Cine). Estos centros pertenecían a distintas comarcas y municipios con heterogeneidad demográfica. Con ello, se pretendía abarcar las particularidades sociales y educativas de todos los territorios.

La muestra quedó constituida por un total de 18 docentes, todos ellos coordinadores de sus respectivos centros en los programas educativos mencionados —en tres institutos esta tarea recae sobre dos personas—. El promedio de edad de los participantes se sitúa en 43,22, con una distribución de género de 66,67% (femenino) y 33,33% (masculino).

Instrumento y procedimiento

La entrevista se diseñó tomando como referencia estudios previos en los que se pone el foco sobre la percepción y el ejercicio profesional del docente (González-Fernández et al., 2018; Ortiz-Colón et al., 2019). También se incorporaron variables *ad hoc* vinculadas con los

objetivos planteados. De esta forma, la entrevista está compuesta por 10 preguntas abiertas estructuradas en tres dimensiones:

- A) Conceptualización. Se contemplan las variables referidas al conocimiento que el docente posee sobre la materia.
- ¿Qué entiende por educación o alfabetización mediática?
 - ¿Conocía este concepto con anterioridad?
 - ¿Qué le ha llevado a apostar por su introducción en las aulas?
- B) Utilización de los medios. En este bloque se pretende identificar de qué manera el profesorado emplea los medios de comunicación en el proceso de enseñanza.
- ¿Qué estrategia sigue para conectar la introducción de los medios con los objetivos, las competencias y los contenidos del currículo?
 - ¿Qué metodología aplica cuando utiliza los medios en clase?
 - ¿Cómo evalúa al estudiantado en este tipo de proyectos?
- C) Entorno. Propuesta para identificar posibles dificultades que impidan una óptima aplicación de la alfabetización mediática en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ¿Cómo consigue el aporte de recursos tecnológicos necesarios para llevar a cabo los proyectos?
 - ¿En qué medida están los centros equipados a nivel tecnológico?
 - ¿Qué tipo de apoyo recibe por parte de la comunidad educativa —resto de profesorado, directiva, familias, etc.— para llevar a cabo estos proyectos?

Junto a estas variables de control también se contemplaron otros ítems de registro con información sociodemográfica de los entrevistados: género, edad, titulación, antigüedad como docente, asignaturas que imparten, etc.

El trabajo de campo se llevó a cabo de manera presencial durante el primer trimestre del curso 2020/2021 —septiembre a diciembre—. Una vez recogida la información, se generó una matriz de datos en el programa estadístico SPSS, en el que se realizaron los análisis descriptivos e inferenciales con el fin de comprobar las relaciones entre categorías.

Resultados

Aproximación al concepto de alfabetización mediática

Los resultados muestran que, en líneas generales, el profesorado entrevistado no cuenta con un conocimiento suficiente referido a la conceptualización de «alfabetización mediática». Si bien el 72,22% de la muestra afirma conocer el término con anterioridad, el 30% de ellos evidencia cierta confusión o imprecisión a la hora de definir la educación mediática, incluyendo en su discurso referencias a plataformas multimedia —como *Canva* o *Genially*— o herramientas digitales y aplicaciones basadas en la gamificación —*Kahoot*—, recursos que no guardan relación con los medios de comunicación. En este sentido, se constata habitual un enfoque meramente tecnológico en la mayoría de las respuestas. Por el contrario, el 27,78% de los entrevistados no ha escuchado nunca el concepto ni se lo había planteado como tal.

Pese a recaer sobre el profesorado entrevistado la coordinación de los programas de alfabetización mediática de sus respectivos centros, tan solo el 38,89% de los informantes se aproxima al significado real del término, aportando en sus definiciones una visión de la disciplina en toda su amplitud. La formación del docente constituye una variable relevante. En este caso, los titulados en carreras de la rama de Ciencias Sociales, especialmente Periodismo (42,86%), evidencian una mayor capacitación para definir el concepto de alfabetización mediática. Cabe destacar excepciones como el caso de uno de los participantes, titulado en Matemáticas, quien aporta un profundo y riguroso conocimiento sobre la disciplina, aludiendo en su discurso a referencias especializadas —Grupo Comunicar o las recomendaciones de la Unesco sobre alfabetización mediática, entre otras—.

Al ser preguntados por el motivo que les ha llevado a apostar por la introducción de los medios en las aulas, las respuestas parecen articularse en torno a tres ejes comunes: la necesidad de adaptar las clases al contexto actual en el que viven los adolescentes, la exigencia de prepararlos para el futuro como ciudadanos críticos y la posibilidad de estimular su motivación e interés por los contenidos. Respuestas como «quería dejar de ser la profesora chapada a la antigua que pide una reseña en una ficha cuadrículada como me pedían a mí en 8° de EGB» o «hubo un día que estaba aburrida en mi clase y decidí que tenía que cambiar muchas cosas. [...] Empecé a plantear las cosas de otra forma utilizando el móvil, el ordenador, el audiovisual...» permiten dilucidar el deseo del profesorado por adaptar la enseñanza al nuevo paradigma educativo.

Mayor disimilitud se observa en lo referido al momento en el que el profesorado comenzó a integrar los medios de comunicación en su tarea educativa, aunque el grueso de la muestra

(61,11%) asegura haber empleado los medios desde el comienzo de su carrera docente. Por su parte, el 22,22% declara haber adoptado estas herramientas en los últimos cinco años y el 16,67% apunta al presente curso como el primero en incluir esta experiencia.

En cuanto a los medios empleados, se desprende una clara preferencia por el audiovisual — preponderantemente la visualización de cortometrajes (40,32%), videoclips (30,43%) y películas o series televisivas (28,85%)—. El 90% del cuerpo docente afirma utilizarlo al estimar que es la herramienta más idónea para «fomentar la creatividad», «abordar cuestiones de carácter abstracto» y «desarrollar la expresión oral» del estudiantado. No obstante, del examen se constata el curso como la principal variable predictora referida a la utilización de medios en las aulas. Durante el primer año de Secundaria los medios tradicionales y los recursos lúdicos desempeñan un relevante protagonismo que, a medida que avanza el periodo de Educación Secundaria, va aminorando en detrimento de un amplio repertorio de herramientas visuales. Cabe destacar que, en palabras del profesorado, los cursos intermedios del periodo objeto de estudio —2º y 3º de ESO— son los más propicios para el uso de medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los argumentos expuestos sobre los que sustentan esta afirmación se basan, por una parte, a la necesidad de adaptación y complejidad que supone la nueva etapa académica para el alumnado procedente de 6º de Primaria y, por otra, la presión por titular en el estudiantado del cuarto curso de Educación Secundaria.

Metodología y utilización de los medios

Respecto a las estrategias seguidas para conectar la educación mediática con los objetivos, las competencias y los contenidos del currículo, se observan divergencias en función de la asignatura impartida. Como era de esperar, Lengua y Literatura constituye una de las materias más idóneas para la adopción de los medios. El 57,14% del profesorado que imparte esta asignatura destacan la versatilidad que ofrece y el elevado protagonismo que tienen los medios y los géneros periodísticos en el temario, dos aspectos que facilitan en gran medida su tratamiento. Asimismo, la transversalidad de la Música como disciplina también se ve reflejada en esta investigación en la que la conexión de la música con el cine, la radio o, especialmente, los videoclips, favorece la óptima aplicación de los medios en el proceso de enseñanza. Así se puede inferir de la siguiente respuesta: «Nuestros alumnos son grandes consumidores de videoclips musicales [...] Gracias a ellos ven estereotipos, buenos y malos, vestuarios, bueno y

malo, acciones, buenas y malas... Son sus referentes, sus modelos y es fundamental trabajar con ellos».

En menor medida, el profesorado destaca la idoneidad de asignaturas de libre disposición específicamente vinculadas a los medios —como Prensa Digital o Taller de Radio—, así como materias optativas como Valores Éticos y Educación para la Ciudadanía, cuyo contenido da pie a la introducción de un amplio abanico de formatos creativos —videopoemas, videocuentos, booktrailers, etc.—.

El 44,44% del profesorado también subraya la sobrecarga de trabajo que implica la integración de los medios en las aulas, ya que, en gran medida, dicha planificación y preparación se realiza fuera del horario laboral. Así se extrae de impresiones como «la mayor parte del trabajo es extraescolar; tiene su parte de organización en clase, pero el 80% se hace en casa». En este sentido, la escasez de tiempo o la saturación de contenidos del currículo son algunos de los principales inconvenientes a los que el profesorado hace frente para llevar a cabo una efectiva integración de los medios en las asignaturas.

A la hora de aplicar una determinada metodología relativa a la utilización de los medios en clase, el aprendizaje cooperativo se revela como el método más utilizado. En concreto, el 77,78% del profesorado señala explícitamente su uso y, en el caso del 22,22% restante, este se encuentra implícito en las metodologías implementadas. Los medios audiovisuales, así como la radio requieren, necesariamente, del trabajo en equipo y del desempeño de roles que permiten mejorar aspectos como la atención a la diversidad y la relación entre el alumnado.

En menor proporción, se registran otras metodologías empleadas como el aprendizaje basado en proyectos (16,67%), el taller (11,11%), el método *learning by doing* (11,11%), el aprendizaje por descubrimiento (11,11%) y el aula invertida (11,11%). Esta multiplicidad de prácticas innovadoras demuestra la posibilidad que ofrecen los medios de implementar metodologías activas que favorecen el aprendizaje significativo y permiten situar al alumnado en el centro de la acción educativa, promoviendo, de esta forma, la adquisición de las competencias claves.

A la pregunta referida a la manera de evaluar al estudiantado en este tipo de proyectos, los resultados muestran el 33,33% del profesorado apunta hacia el empleo de estrategias como la autoevaluación o la coevaluación —grupales o por pares—, frente a un 50% que prefiere abordar la evaluación sin implicar al alumnado. En ambos casos, la rúbrica constituye el instrumento predilecto ya que, según los entrevistados, sirve para establecer calificaciones más objetivas y

fomenta la transparencia permitiendo al alumnado conocer desde el inicio los criterios de evaluación; el 61,11% de ellos confirma el uso habitual de la rúbrica. Otras fórmulas mencionadas, aunque minoritarias, son la observación diaria, el portfolio o la calificación convencional.

Entorno y dotación tecnológica

Entre los principales inconvenientes para abordar la educación mediática, la escasez de recursos tecnológicos para desarrollar los proyectos parece constatarse una dificultad común para el grueso del profesorado (72,22%). En esta línea, las respuestas de los entrevistados se configuran en torno a cuestiones como la antigüedad de los equipos informáticos, la prohibición de usar los dispositivos móviles en las instancias del centro o la carencia de un equipo audiovisual para realizar las producciones.

Debido a la falta de dotación tecnológica necesaria en los centros educativos, las respuestas permiten dilucidar que los propios docentes recurren con frecuencia al uso de equipos personales o a las cesiones mediáticas y tecnológicas organizadas por instituciones externas —Centros de Profesorado o la Universidad de Málaga— con el fin de paliar, al menos de manera parcial, la mencionada carencia tecnológica de los institutos y, de esta forma, disponer de recursos para llevar a cabo sus proyectos. Frente a esto, se localiza una moderada proporción (27,78%) de centros que sí cuentan con recursos y herramientas propias, como equipos de radio, pizarras digitales, aulas TIC, tablets o materiales para la producción audiovisual.

Respecto a los apoyos recibidos por parte de la comunidad educativa, se observan notables divergencias en este aspecto. El 61,11% de los entrevistados asegura sentirse satisfecho con el respaldo obtenido por parte de la directiva del centro, el resto del profesorado y las familias del alumnado. Por su parte, un reseñable 38,89% de la muestra lamenta la falta de implicación en los claustros y la desconexión de las familias. Algunos manifestaban de la siguiente manera sus experiencias: «La coordinación entre compañeros es fundamental, pero no es fácil de conseguir porque cada uno es de una escuela y hay gente que piensa “yo tengo mi temario, mi libro y de aquí no me saques”» o «no todo el mundo quiere implicarse en estos proyectos porque requiere una mayor dedicación».

Discusión y conclusiones

La presente investigación permite trazar el contexto y la situación actual de los programas e iniciativas de alfabetización mediática desarrollados en los centros de Educación Secundaria de la provincia de Málaga. Asimismo, las entrevistas realizadas posibilitaron ahondar en la visión del profesorado y profundizar en cuestiones como las metodologías empleadas, las estrategias de evaluación o las dificultades que su aplicación plantea.

En relación a los objetivos planteados, como se pretendía en el O1, se aprecia una falta de conocimiento generalizado por parte de los docentes a la hora de definir el concepto de alfabetización mediática, confundiendo, de manera habitual, herramientas o recursos digitales y lúdicos —como *Canva* o *Kahoot*— con cuestiones vinculadas con los medios de comunicación. En este sentido, a pesar de la adopción de los medios para la labor educativa, resulta reseñable la proporción de entrevistados que admitió no conocer ni haberse planteado con anterioridad el significado y las implicaciones de la educación mediática, lo que permite corroborar, en lo referido al conocimiento teórico, trabajos en los que se alerta de la falta de capacitación del profesorado en materia mediática (Ramírez-García y González-Fernández, 2016; González et al., 2019; Ortiz-Colón et al., 2019; Berger, 2020). La formación académica del docente tiene una incidencia destacada en este asunto. Como era de esperar, los titulados en carreras de Ciencias Sociales, especialmente Periodismo, muestran una aproximación mayor al concepto de alfabetización mediática. Coincide con estudios previos (Osuna-Acedo et al., 2018; Alcolea-Díaz et al., 2020) en los que se pone de relieve la importancia de la formación del profesorado para la óptima puesta en marcha de iniciativas mediáticas en las aulas.

Frente a esto, sí se arrojan resultados similares en lo referido a la motivación para introducir los medios en las aulas. En concreto, las respuestas de los entrevistados se definen en torno a las siguientes razones: la necesidad de adaptar las clases al contexto actual de los adolescentes, la exigencia de prepararlos para el futuro como ciudadanos críticos y la posibilidad de estimular su motivación e interés por los contenidos, por lo que se observa cierta semejanza con lo expuesto por otros autores (María del Carmen García-Galera y Angharad Valdivia, 2014; López-Gil y Bernal, 2016).

El O2 estribaba en identificar cuáles son las metodologías y estrategias empleadas por el profesorado de Secundaria para incorporar los medios en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Se constata un esfuerzo considerable por adaptar las iniciativas mediáticas al temario de las respectivas asignaturas, aunque, según el profesorado entrevistado, Lengua y Literatura y Música son las materias más favorables para la adopción de los medios de comunicación. En menor medida, también asignaturas de libre disposición vinculadas con los medios y materias optativas, cuyo contenido permiten una mayor flexibilidad. Por tanto, estos hallazgos verifican, parcialmente, los resultados de Fazilat Siddiq, Ronny Scherer y Jo Tondeur (2016) y Julian Fraillon, John Ainley, Wolfram Schulz, Tim Friedman y Daniel Duckworth (2020). Del análisis también se desprende la preponderancia del aprendizaje cooperativo como la metodología con mayor incidencia, siendo exiguo el número de casos en los que se optan por otras alternativas como el aprendizaje basado en proyectos, el taller o el método *learning by doing*. Aun así, estos últimos suelen complementar al aprendizaje cooperativo y no son empleados de manera única. En este sentido, la preferencia del profesorado por el aprendizaje cooperativo viene a coincidir con lo planteado por Davinia Palomares-Montero y María José Chisvert-Tarazona (2016) acerca de la idoneidad de esta herramienta metodológica para la enseñanza de la alfabetización mediática. En cuanto a los métodos de evaluación, la rúbrica es la opción preferente, si bien se aprecian divergencias y disparidad en la visión del profesorado. La mitad de la muestra se inclina por no implicar al alumnado en este proceso, mientras que, en menor medida, también se registra una corriente en la que —a través de estrategias como la autoevaluación o la coevaluación— hace partícipe al estudiantado. Finalmente, por lo que respecta a O3, se detecta un moderado apoyo por parte de la comunidad educativa —resto de profesorado, directiva, familias del alumnado, etc.—, solo manifestando algo más de la mitad de los entrevistados sentirse respaldados en estos proyectos mediáticos. Esto podría deberse a la aún predominancia de los modelos educativos tradicionales, lo que da pie a un cierto escepticismo de todos los actores implicados ante programas o iniciativas de este tipo. Vinculado con esto, el análisis apunta hacia la falta de implicación en los claustros y la desconexión de las familias. Esto iría en la línea de trabajos en los que se aborda los principales problemas para la adopción de los medios en el proceso de enseñanza. Entre ellos, Alexander Federov, Anastasia Levitskaya y Emma Camarero (2016) insisten en las dificultades para modificar el enfoque tradicional y acometer innovaciones. No obstante, dicha falta de participación de las familias y el resto del profesorado también podría deberse a carencias formativas de estos colectivos (Jaime Cabeza-Pereiro, 2010; Konya

Emine, Nigde Emre y Nigde Kamil, 2014; González-Fernández et al., 2018). Por último, la escasez de recursos tecnológicos constituye, en líneas generales, el principal escollo para abordar la educación mediática en las aulas a nivel logístico, lo que obliga al docente a recurrir al uso de equipos personales o a los recursos de instituciones externas. Esto contrasta con el diagnóstico de Ortiz-Colón et al. (2019), quienes sitúan a la falta de formación inicial como el obstáculo fundamental.

No se nos ocultan las limitaciones de la investigación, pues la muestra se ha ceñido a una provincia —Málaga— y el trabajo de campo se ha realizado durante un curso atípico en el que las restricciones por la situación sanitaria —sumado a las posibles carencias formativas del alumnado a raíz de la docencia online del último trimestre del curso 2019/2020— condiciona la viabilidad y puesta en marcha de iniciativas de alfabetización mediática. Sin embargo, estos resultados podrían extrapolarse a otros territorios como el resto de provincias andaluzas, dadas las similitudes de condiciones en las que se desarrolla la Educación Secundaria. En cualquier caso, lo que sí parece evidente es la necesidad de una mayor formación del profesorado —tanto en el periodo universitario como durante el ejercicio de su profesión—, una superior y mejor dotación de recursos tecnológicos en los centros, el apoyo de la comunidad educativa y la flexibilización de las guías docentes de tal forma que permita una mayor innovación en pro de la formación del alumnado. Quedaría para futuras investigaciones realizar una comparación diacrónica con el fin de conocer si se mantienen en el tiempo las dificultades y problemas señalados en este estudio, así como explorar si se incorporan otras metodologías para la enseñanza de la alfabetización mediática.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, I.; Ferrés, J.; Pérez-Rodríguez, M. A.; Sánchez, J. y Delgado, Á. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva, España: Grupo Comunicar.
- Aguaded, I. y Pérez, M. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: Competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 25-30. <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26>
- Alcolea-Díaz, G.; Reig, R. y Mancinas-Chávez, R. (2020). Currículo de alfabetización mediática e informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la estructura de la información. *Comunicar*, 62, 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>

- Archenti, N. (2007). El sondeo. En A. Marradi, N. Archenti, y J. I. Piovani (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 203-214). Buenos Aires, Argetina: Emecé.
- Avello, R.; López, R.; Cañedo, M.; Álvarez, H.; Granados, J. y Obando, F. (2017). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *MediSur*, 11(4), 450-457. Recuperado de <https://bit.ly/2SUWBbs>
- Berger, P. (2020). Prácticas de mediación docente: Oportunidades y riesgos en el comportamiento mediático de jóvenes. *Comunicar*, 64, 49-59. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-05>
- Berger, P. y Wolling, J. (2019). They need more than technology-equipped schools: Teachers' practice of fostering students' digital protective skills. *Media and Communication*, 7(2), 137-147. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1902>
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Cultura y Educación*, 31(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Cabeza-Pereiro, J. (2010). Conciliación de vida privada y laboral. *Temas laborales*, 103, 45-65. Recuperado de <https://bit.ly/3gVFNsG>
- Chomski, D. (2012). *L'uso didàctic dels mitjans de comunicació i les TIC a l'educació infantil*. Barcelona, España: UOC.
- De la Fuente, J.; Lacasa, P. y Martínez-Borda, R. (2019). Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 172-196. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326>
- De la Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1). Recuperado de <https://bit.ly/3qoMtnG>
- Emine, K.; Emre, N. y Kamil, N. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar*, 42, 119-127. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-11>
- Escobar-Mamani, F. y Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos. *Comunicar*, 65, 111-120. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-10>

- Federov, A.; Levitskaya, A. y Camarero, E. (2016). Curricula for media literacy education according to international experts. *European Journal of Contemporary Education*, 17, 324-334. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.17.324>
- Ferrés, J.; García, A.; Aguaded, I.; Fernández, J.; Figueras, M.; Blanes, M.; Álvarez, L.; ... y Zarandona, E. (2011). *Competencia mediática: investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid, España: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3wVb5GK>
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Frailon, J.; Ainley, J.; Schulz, W.; Friedman, T. y Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world: IEA Internacional computer and information literacy study 2018 international report*. Amsterdam, Holanda: Springer Open.
- Gaitán, J. y Piñuel, J. L. (2010). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid, España: Síntesis.
- García, A.; Tur-Viñes, V. y Pastor, Y. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y mediación de audiencias. *Icono* 14, 16(1), 22-46. <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i1.1101>
- García-Galera, M. C. y Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar*, 43, 10-13. Recuperado de <https://bit.ly/3xKqmKL>
- González-Fernández, N.; Ramírez-García, A. y Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2), 301-321. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16384>
- González, V.; Masanet, M. J.; Hernando, Á. y Bernal-Bravo, C. (2019). Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1113-1126. <https://doi.org/10.5209/rced.60188>
- INE (2020). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2020. Recuperado de <https://bit.ly/3d5n0di>

- Jensen, K. B. (2002). The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. En K. B. Jensen (Ed.), *A handbook of media and communication research* (pp. 254-272). Londres, Inglaterra: Routledge.
- López, L. (2020). Cultura audiovisual: Un oasis en el desierto de la educación mediática en la educación reglada. En F. Martín & M. Gómez (Eds.), *Post-periodismo. Entre lo real y lo virtual* (pp. 225-246). Madrid, España: McGraw Hill Interamericana.
- López-Gil, M. y Bernal, C. (2016). La cultura digital en la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 103-110. Recuperado de <https://bit.ly/3gYTI6I>
- López-Martín, Á. (2020). Cobertura informativa en Twitter de los diarios españoles de referencia sobre la campaña electoral del 10N. *El profesional de la información*, 29(5), e290510. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep10>
- Martínez-Rodrigo, E.; Martínez-Cabrera, J. y Martínez-Cabeza, M. A. (2019). Análisis del uso de dispositivos móviles en las aulas universitarias españolas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 997-1013. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1368>
- Masterman, L. (1993). The media revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, (22), 5-14. <https://doi.org/10.21432/T2JS5S>
- Medina, F.; Briones, A. J. y Hernández, E. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España. *Icono 14*, 15(1), 42-65. <https://doi.org/10.7195/ri14.v15i1.1001>
- Montalvo, J. A.; Marín, R. y Guzmán, I. (2015). Competencias mediáticas en docentes, base para la construcción de ciudadanía. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 29, 5-15. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/66550>
- Ortiz-Colón, A. M.; Ortega-Tudela, J. M. y Román, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 11-20. Recuperado de <https://bit.ly/3gQ1OKw>
- Osuna-Acedo, S.; Frau-Meigs, D. y Marta-Lazo, C. (2018). Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la alfabetización digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 29-42. Recuperado de <https://bit.ly/2ST0k9v>

- Pallarés, M. (2014). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social*, 23, 231-252. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.10
- Palomares-Montero, D. y Chisvert-Tarazona, M. J. (2016). El aprendizaje cooperativo, una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Culture and Education*, 28(2), 387-395. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1158448>
- Pereira, S.; Pinto, M. y Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12º ano*. Braga. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Recuperado de <https://bit.ly/35PXUeC>
- Pérez-Rodríguez, M. A. y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez-Tornero, J. M. (2005). Hacia un nuevo concepto de educación en medios. *Comunicar*, 24, 21-24. <https://doi.org/10.3916/C24-2005-04>
- Pérez-Tornero, J. M. y Tayie, S. (2012). La formación de profesores en educación en medios: Currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 39, 10-14. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>
- Pérez-Tornero, J. M. (2019) Mediatización intensiva: Un rumbo nuevo para la alfabetización mediática. En M. J. Recoder (Ed.), *Com formar ciutadans crítics? Alfabetització informacional i mediàtica* (pp. 18-39). Barcelona. InCom-UAB Publications. Recuperado de <https://bit.ly/3wUV9V0>
- Ramírez-García, A. y González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, 49, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- Ramírez-García, A.; Renés, P. y Aguaded, I. (2016). La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 44(2), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.08.002>
- Rummler, K.; Grabensteiner, C. y Schneider-Stingelin, C. (2020). El aprendizaje móvil en las tareas escolares: Prácticas culturales emergentes en la nueva ecología mediática. *Comunicar*, 65, 101-110. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-09>

- Santiago, M.; Goenechea, C. y Romero, M. F. (2019). Consulta a los docentes de formación inicial de profesorado de secundaria en torno a la alfabetización mediática e informacional. Diseño y validación del cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1045-1066. <https://doi.org/10.5209/rced.60000>
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, (103), 13-23. Recuperado de <https://bit.ly/3zVCo5K>
- Siddiq, F.; Scherer, R. y Tondeur, J. (2016). Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills. *Computers & Education*, 92-93, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.006>
- Simón, L.; Aibar, A.; García-González, L.; Abós, Á. y Sevil, J. (2019). "Hyperconnected" adolescents: sedentary screen time according to gender and type of day. *European Journal of Human Movement*, (43), 49-66. Recuperado de <https://bit.ly/3qkxTxo>
- Wan, G. y Güt, D. M. (2011). Objetivos en los procesos formativos. El caso de los adolescentes chinos y estadounidenses. *Infoamérica*, 5, 83-97. Recuperado de <https://bit.ly/3j9oEhO>
- Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyempong, K. y Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Currículo para profesores*. UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/3xl5xPY>