

Charo Sádaba Chalezquer  
Patricia Núñez Gómez  
José Manuel Pérez Tornero  
(editores)

LA  
ALFABETIZACIÓN  
MEDIÁTICA E  
INFORMACIONAL

EN LAS FACULTADES DE  
COMUNICACIÓN  
EN ESPAÑA



Observatorio  
ATIC, n.º 5

COMUNICACIÓN SOCIAL

ediciones y publicaciones

El contexto político y cultural en el que nuestras sociedades están inmersas ha puesto de manifiesto que la desinformación se difunde en los entornos digitales a velocidades inusitadas e incontrolables. Los bulos, las mentiras y las informaciones sesgadas circulan por nuestra sociedad con independencia de la gravedad de las situaciones que nos toque vivir.

Conscientes del papel que las personas dedicadas profesionalmente a la Comunicación —y en particular las facultades— pueden desempeñar para revertir esta tendencia, la Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC) aborda en este volumen el estudio de esta realidad en cuanto formadores de los futuros profesionales de la Comunicación.

*La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España* se articula en torno a tres ejes temáticos bien delimitados:

- la alfabetización mediática en la docencia de nuestras facultades.
- la alfabetización mediática en el trabajo investigador.
- la dimensión de la transferencia de conocimiento sobre este tema.

Con este volumen, desde ATIC, animamos y promovemos la creación de redes de trabajo que incluyan a los y las profesionales de la comunicación, a los colegios y asociaciones de periodistas y publicitarios, y a la sociedad civil, sabedores de que sólo una ciudadanía educada para distinguir la verdad de la mentira en los mensajes que circulan por los medios y las redes sociales digitales, será una ciudadanía crítica con la realidad y el poder.



La alfabetización mediática e informacional  
en las Facultades de Comunicación  
en España

colección «PERIODÍSTICA»

Charo Sábada Chalezquer  
Patricia Núñez Gómez  
José Manuel Pérez Tornero  
(Editores)

# La alfabetización mediática e informativa en las Facultades de Comunicación en España

Observatorio ATIC, nº 5



SALAMANCA  
2022

1ª edición: Salamanca (España), 2022.

Publicación auspiciada por ATIC, Asociación Española de Universidades con Titulaciones en Información y Comunicación.

<http://titulaciones-atic.com>

Email de contacto: [comunicacion@titulaciones-atic.com](mailto:comunicacion@titulaciones-atic.com)



Diseño y producción gráfica: PEPA PELÁEZ, Editora.

Del texto: © *by* Los Autores

De esta edición:

COMUNICACIÓN SOCIAL EDICIONES Y PUBLICACIONES, sello propiedad de:

© *by* PEDRO J. CRESPO, EDITOR (2022)

Contacto:

Gestión: Avda. Juan Pablo II, 42, Ático A. 37008 Salamanca.

Taller editorial y Almacén: c/ Escuelas, 16. 49130 Manganeses de la Lampreana (Zamora).

[info@comunicacionsocial.es](mailto:info@comunicacionsocial.es)

<https://www.comunicacionsocial.es>

ISBN: 978-84-17600-62-4

Depósito Legal: DL S 161-2022

Impreso en España. *Printed in Spain*

# Sumario

<b>Presentación</b> <i>por María José Recoder</i> .....	11
--	----

<b>1. La alfabetización mediática e informacional en la educación formal: un reto necesario</b> <i>por Andrea Francisco Amat; Marc Pallares Piquer; Gemma Abellán Fabrés; Alessandra Farné</i> .....	13
1. ¿Qué es, cuándo y por qué surge la AMI? <i>Historia de una reivindicación</i> .....	13
1.1. AMI vs. Competencia digital.....	15
1.2. Conceptualización y elementos clave: Alfabetización <i>comunicativa, competencias mediáticas y competencias transmedia</i> ....	19
2. ¿Por qué la AMI es crucial en la actualidad? .....	21
2.1. Avance de la sociedad informacional y digital .....	21
2.2. Saturación.....	22
2.3. Desinformación y desórdenes informativos .....	23
2.4. Identidades digitales.....	23
2.5. La metáfora del puzle y el telegrama.....	24
3. A modo de recapitulación .....	29
4. Referencias .....	30

## PRIMERA PARTE

### AMI en la docencia de las facultades de Comunicación

<b>2. Aprender y enseñar periodismo en la era del ruido digital: Retos formativos del periodismo</b> <i>por Santiago Tejedor</i> .....	37
1. Para 'volver a encontrar' al periodismo.....	37
2. Periodistas, formación y ruido digital.....	38
3. Algunas ideas, algunos retos.....	40
4. Conclusiones .....	44
5. Referencias .....	44

<b>3. La importancia de la información en la época de la desinformación. Fomentar el espíritu crítico de los alumnos</b>	
<i>por Teresa Martín García; María Marcos Ramos</i> .....	49
1. <i>Introducción</i> .....	49
2. <i>El desarrollo de la competencia mediática para promover el espíritu crítico del alumnado</i> .....	53
3. <i>Propuestas de alfabetización mediática desde los nuevos entornos universitarios para la innovación educativa</i> .....	55
4. <i>Conclusiones</i> .....	56
5. <i>Referencias</i> .....	58
<b>4. Alfabetización mediática e innovación docente. Hacia un enfoque crítico de la docencia de la Comunicación desde las Pedagogías visuales</b>	
<i>por Virginia Villaplana-Ruiz; Susana Torrado-Morales; Gabriel Ródenas-Cantero</i> .....	59
1. <i>Introducción</i> .....	59
2. <i>La pedagogía visual y las competencias en alfabetización digital</i> .....	61
3. <i>Experiencias de alfabetización digital y pedagogías visuales en el ámbito universitario de la Región de Murcia</i> .....	63
4. <i>Hacia unas prácticas transformadoras: reflexión final</i> .....	71
5. <i>Referencias</i> .....	72
<b>5. Redes sociales y AMI en la docencia universitaria: cómo adecuar la iniciativa MIL CLIKS a las Facultades de Comunicación</b>	
<i>por Ana Pérez-Escoda; Marta Perlado-Lamo de Espinosa; Mercedes Herrero de la Fuente</i> .....	75
1. <i>Introducción</i> .....	75
2. <i>Jóvenes y redes sociales</i> .....	76
3. <i>Alfabetización mediática y MIL CLICKS: proyecto y fundamentos</i> ...	78
4. <i>Propuesta de aplicación en las Facultades de Comunicación</i> .....	81
5. <i>Conclusiones</i> .....	84
6. <i>Referencias</i> .....	85
<b>6. Medios de comunicación y educación. La necesidad de la Educomunicación en la formación universitaria española</b>	
<i>por Rodrigo Elías Zambrano; Mónica Barrientos-Bueno; María del Mar Ramírez-Alvarado</i> .....	87
1. <i>Introducción</i> .....	87
2. <i>Educación y sociedad digital</i> .....	89
3. <i>Aproximación al panorama de la Educomunicación en España</i> .....	95
4. <i>Reflexión final</i> .....	100
5. <i>Referencias</i> .....	100



SEGUNDA PARTE  
AMI en la investigación de las facultades de Comunicación

<b>7. Empoderamiento juvenil y ciencia ciudadana a través de la pedagogía audiovisual: el proyecto HEBE</b>	
<i>por Manel Jiménez-Morales; Alan Salvadó-Romero; Marta Lopera-Mármol</i>	
.....	105
1. <i>Introducción</i>	105
2. <i>Huellas Digitales: la capacitación artística de los jóvenes como empoderamiento</i>	108
3. <i>Bitácoras en Órbita: la circularidad del proceso de empoderamiento</i>	110
4. <i>Conclusiones</i>	114
5. <i>Referencias</i>	115
<b>8. Tendencias en la producción científica iberoamericana sobre alfabetización informacional y mediática</b>	
<i>por María Pinto; Alejandro Uribe-Tirado</i>	
.....	117
1. <i>Introducción</i>	117
2. <i>Revisión de la literatura</i>	118
2.1. <i>La Alfabetización Informacional: un concepto que evoluciona</i>	118
2.2. <i>Alfabetización mediática: un camino de transformaciones</i>	121
2.3. <i>Alfabetización mediática e informacional (MIL): una integración necesaria</i>	124
3. <i>Metodología</i>	126
4. <i>Resultados</i>	128
4.1. <i>Análisis cuantitativo-descriptivo</i>	128
4.2. <i>Análisis cualitativo-conceptual</i>	132
5. <i>Conclusiones y recomendaciones</i>	136
6. <i>Referencias</i>	139
<b>9. La alfabetización mediática de las plataformas digitales: el caso Twitch</b>	
<i>por Gema Lobillo Mora; Antonio Castro Higuera; José Patricio Pérez Rufi; Miguel de Aguilera Moyano</i>	
.....	149
1. <i>Introducción</i>	149
2. <i>Objetivos y metodología</i>	151
3. <i>Resultados de la investigación</i>	152
3.1. <i>Análisis de la plataforma</i>	152
3.2. <i>Análisis de contenido de Escuela de Creadores Twitch</i>	153
4. <i>Discusión y conclusiones</i>	155
5. <i>Referencias</i>	157

<b>10. Alfabetización mediática para el fomento de las vocaciones STEM de niñas y adolescentes a través de la ficción seriada</b>	
<i>por Marta Narberhaus; Rebeca Pardo</i> .....	159
1. <i>Series, personajes femeninos y vocaciones STEM</i> .....	159
2. <i>«Efecto CSI» y «efecto Skully»</i> .....	162
3. <i>Doctoras y enfermeras, pero no físicas, ingenieras o informáticas</i> .....	162
4. <i>El papel de la alfabetización mediática</i> .....	163
5. <i>Visibilización de las STEM en los medios para la motivación y desde el autoconcepto positivo</i> .....	165
6. <i>Referencias</i> .....	166

### TERCERA PARTE

#### AMI en la transferencia de las facultades de Comunicación y de los profesionales de la comunicación

<b>11. La Associació Ciutadania i Comunicació (ACICOM) y la alfabetización mediática en el País Valenciano</b>	
<i>por José Ignacio Pastor Pérez; Francesc-Andreu Martínez Gallego</i> .....	171
1. <i>Sobre los orígenes</i> .....	171
2. <i>Dieta mediática y educomunicación</i> .....	174
3. <i>Puntos fuertes, puntos débiles</i> .....	177
4. <i>Referencias</i> .....	181
<b>12. La transferencia en educomunicación. Una oportunidad transversal de los grados en Comunicación</b>	
<i>por María Cruz Alvarado; Eva Navarro; Susana de Andrés; Agustín García Matilla</i> .....	183
1. <i>Antecedentes</i> .....	183
2. <i>Un concepto de transferencia social</i> .....	185
3. <i>Investigaciones que contribuyen a la labor de transferencia social educomunicativa</i> .....	189
4. <i>Algunas estrategias docentes diseñadas con vocación de transferencia en la UVA</i> .....	191
5. <i>Coda final</i> .....	192
6. <i>Referencias</i> .....	193
<b>13. El Factor Relacional aplicado a las competencias periodísticas: plataformas de trabajo con estudiantes</b>	
<i>por Carmen Marta-Lazo; José Antonio Gabelas Barroso</i> .....	197
1. <i>Factor Relacional en el contexto de las competencias digitales</i> .....	197
2. <i>Intermetodología y competencias periodísticas digitales</i> .....	202
2.1. <i>Dimensión instrumental</i> .....	202
2.2. <i>Dimensión cognitiva</i> .....	202

2.3. <i>Dimensión actitudinal</i> .....	203
2.4. <i>Dimensión axiológica</i> .....	203
2.5. <i>Dimensión emprendedora</i> .....	204
2.6. <i>Dimensión holística</i> .....	204
3. <i>La plataforma digital Entremedios, un ejemplo de aplicación del Factor Relacional al aprendizaje de competencias periodísticas</i> .....	205
4. <i>Referencias</i> .....	207
<b>14. Alfabetización mediática y transferencia de resultados de investigación con modelo cuádruple hélice</b>	
<i>por Victoria Tur-Viñes</i> .....	209
1. <i>La alfabetización mediática como proceso de innovación</i> .....	209
<i>El modelo de cuádruple hélice</i> .....	209
2. <i>La audiencia informada</i> .....	210
3. <i>Alfabetización mediática</i> .....	212
4. <i>El caso de la calificación de programas infantiles en España</i> .....	214
5. <i>Referencias</i> .....	216
<b>Epílogo. Horizontes para la alfabetización digital en las Facultades de Comunicación</b>	
<i>por Charo Sádaba; Patricia Nuñez-Gómez;</i>	
<i>José Manuel Pérez Tornero</i> .....	219
1. <i>Una alfabetización digital</i> .....	220
2. <i>Retos para las Facultades de Comunicación</i> .....	222
2.1. <i>Retos en el ámbito docente</i> .....	223
2.2. <i>Retos para la investigación</i> .....	223
3. <i>Referencias</i> .....	224



# Presentación

*Maria José Recoder*

Universitat Autònoma de Barcelona  
Presidenta de ATIC

Este volumen, que se suma a la lista de publicaciones promovidas por ATIC, tiene, como todos, un significado especial. En primer lugar, no podemos olvidar el contexto sociocultural en el que se ha gestado. Si ya el contexto político y cultural de los últimos años había puesto de manifiesto que la desinformación se difunde en el entorno digital a una velocidad inusitada, la pandemia generada por la covid-19 ha reforzado la idea de que los bulos, las mentiras y las informaciones sesgadas tienen tristemente cabida en nuestras sociedades con independencia de la gravedad de las situaciones que nos toque vivir.

Conscientes del papel y la responsabilidad que los y las profesionales de la comunicación y, en particular, las facultades, pueden tener para revertir esta tendencia, la Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC), responde con la publicación de este quinto libro de nuestra colección, donde se aborda el estudio de esta realidad desde nuestra óptica.

El capítulo 1 del libro resume las principales ideas del informe elaborado, a petición de la Junta Directiva de ATIC, por un grupo de expertas en la materia, que buscaba iniciar una línea de trabajo y acción que llevara a las Facultades, a sus docentes e investigadores, a tomar una posición más clara ante este desafío. Se realizó entonces una llamada a través de todos los decanos y decanas, miembros de ATIC, fruto de la cual se recibieron los trece capítulos adicionales que conforman este volumen. Más de 17 Universidades miembros de la asociación están representadas a través de los 36 investigadores e investigadoras que han redactado estos textos.

El libro se articula sobre tres ejes: la alfabetización mediática en la docencia de nuestras facultades, la alfabetización mediática en el trabajo investigador, y la dimensión de la transferencia de conocimiento sobre este tema.

El libro ha sido coordinado por Charo Sádaba, Decana de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra, Patricia Nuñez-Gómez, de la Universidad Complutense de Madrid, y José Manuel Pérez Tornero, de la Universidad Autònoma de Barcelona y, desde marzo de 2021, presidente del

Consejo de Administración de RTVE. Una prueba de la solidez del interés por la alfabetización mediática e informacional de las facultades de comunicación en España la constituye no solo la trayectoria profesional de estos editores, sino la cantidad y la calidad de todos los textos que conforman este volumen y en los que han participado muchos de los principales referentes en la materia.

Y más interesante todavía es el potencial de lo que se puede hacer desde ATIC, animando y promoviendo la creación de redes de trabajo que incluyan también a las y los profesionales de la comunicación, a los colegios y asociaciones de periodistas y publicitarios, y a la sociedad civil.

Porque no olvidemos que solo una ciudadanía educada para distinguir la verdad de la mentira en todos los mensajes que circulan en las redes sociales o en los medios de comunicación, será una ciudadanía crítica con la realidad y el poder, y podrá defender la democracia y las normas de la convivencia.

## La alfabetización mediática e informacional en la educación formal: un reto necesario

*Andrea Francisco Amat*  
Universitat Oberta de Catalunya

*Marc Pallares Piquer*  
Universitat Jaume I

*Gemma Abellán Fabrés*  
Universitat Oberta de Catalunya

*Alessandra Farné*  
Universitat Jaume I

El objetivo de este capítulo es abordar la relevancia de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), especialmente entre la juventud. Para ello, comenzaremos respondiendo a *qué* entendemos por AMI y al *por qué* y *para qué* es necesario incluirla dentro del sistema educativo formal del siglo XXI. En este sentido, el primer punto del informe realiza una aproximación conceptual y pone de manifiesto su importancia.

En un segundo apartado nos centraremos en el estudio del contexto donde se ubica nuestra propuesta: el sistema de educación formal de la juventud en España. Analizaremos cómo se está abordando la competencia informacional y mediática en los niveles de educación secundaria y bachillerato y cuál es el nivel de competencia que tiene el profesorado y la juventud.

Cabe señalar que entendemos el presente documento como una aproximación a la propuesta de la AMI en el contexto actual. Por ello, tiene la voluntad de ser un texto abierto que pueda ser de utilidad a la hora de comenzar un proceso participativo profundo de todos los agentes de la comunidad educativa para impulsar la Alfabetización Mediática e Informacional en la educación secundaria obligatoria.

### *1. ¿Qué es, cuándo y por qué surge la AMI? Historia de una reivindicación*

En una época en que la revolución tecnológica permite el acceso ilimitado a una ingente cantidad de fuentes de información, el campo de la educación debe revisar sus objetivos para responder a necesidades sociales de diversa índole.

De la misma manera que algunos acontecimientos del pasado hicieron posible una cierta forma de racionalidad, como es el caso de la imprenta, que propició un *ethos* muy concreto en las sociedades del momento (Pérez Castro, 2011), hoy las tecnologías informáticas imponen otra antropología, una nueva forma de *ser humano*, en definitiva. Esto conlleva que resulte inevita-

ble afrontar (re)planteamientos acerca de la capacitación y la sensibilización del profesorado respecto a la AMI en el proceso educativo. Urge también, en última instancia, reflexionar sobre su integración en la acción educativa, esencialmente a partir de su concreción curricular y a la estela de actuaciones cimentadas en dimensiones de enseñanza que articulen métodos pedagógicos y recursos apropiados.

La AMI analiza el papel de la información y los medios de comunicación en nuestro día a día, profundiza en las funciones y propiedad de estos medios, asume la valoración crítica de la producción de contenidos y se ocupa de aquella toma de decisiones que, posteriormente, adoptaremos como receptores de información y contenidos mediáticos.

En los años setenta, Zurkowski (1974) acuñó el término *information literacy* para poner el foco en la capacidad de comprender la información y, en paralelo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) empezó a poner interés en la AMI como una vía para estimular la conciencia crítica de la ciudadanía (Buitrago, 2016). En 1973 el International Council for Film, Television and Audiovisual Communication (ICFT) de la Unesco (1977: 3) definió la educación mediática como el estudio, aprendizaje y enseñanza *de y sobre* los medios de comunicación, y apostó por un área de conocimiento autónoma que se adscribiese a la teoría y práctica educacional, y que se relacionara con los distintos avances tecnológicos.

En 1982 se firmó la Declaración de Grünwald, promovida por la Unesco, considerada la génesis del movimiento mundial de la educación mediática. En el documento se evidenció el escaso interés de la escuela por el tema, poniendo de relieve «un verdadero abismo [que] separa las experiencias educacionales que proponen estos sistemas [formal e informal] y el mundo real» (1982: 1). Las razones para educar mediáticamente, que ya eran indispensables en los 80, pasaron a ser apremiantes, sobre todo como consecuencia del desarrollo tecnológico y de la repercusión de la mediatización en la vida cotidiana de las personas (Hjarvard, 2016).

A nivel internacional se ha seguido impulsando la necesidad de la AMI desde la Declaración de Alejandría (Unesco, 2005) en adelante, consolidando la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida como los faros de la Sociedad de la Información que iluminan las rutas hacia el desarrollo y adoptando una concepción de la AMI como una serie de conocimientos y habilidades que empodera a las personas (Wilson *et al.*, 2011). Asimismo, la última declaración, en Seúl (Unesco, 2020) pone el foco en la importancia de la AMI para defenderse de la desinformación. A partir de estas premisas, cabe destacar que el eje fundamental de la AMI es el pensamiento crítico y se refiere a la información en todas sus formas —impresa, digital, datos, imágenes y palabras— y abarca (y se solapa) con la alfabetización en medios (*media literacy*), contenidos digitales (*digital literacy*), académica



micos (*academic literacy*) e incluso de salud (*health literacy*) para poder tomar decisiones informadas (Sales, 2020). Pues, independientemente del formato de la información, el foco está en «la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad» (Sales, 2020: 2).

### 1.1. AMI vs. Competencia digital

Como hemos apuntado, en el actual contexto general de digitalización, se hace indispensable adquirir y desarrollar las competencias necesarias para poderse mover en este entorno de manera efectiva. Teniendo en cuenta que la tecnología es cambiante y que esta digitalización está presente en casi todos los aspectos de la vida cotidiana, en 2006 el Parlamento y Consejo Europeo plantean la competencia digital como una de las ocho Competencias Clave necesarias para la Formación a lo Largo de la Vida (2006/962/EC-Oficial Journal of European Union) definiéndola como «el uso crítico y seguro de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de tecnología para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet». En España se adoptó la resolución del Parlamento Europeo mediante los reales decretos 1513/2006, de 7 de diciembre, 1631/2006, de 29 de diciembre, donde se explicita que la competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Se incorporan distintas habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en diferentes soportes una vez ya es tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento crucial para informarse, aprender y comunicarse (INTEF, 2017).

Años más tarde se establece un marco común en competencia digital con el objetivo de aportar una definición sólida al concepto, fruto de diversas investigaciones. Así nace en 2013 el Marco para el Desarrollo y el Conocimiento de la Competencia Digital en Europa (DigComp) actualizado en 2016 por el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Ciudadanos (DigComp 2.0), y posteriormente revisado y ampliado en 2017 (DigComp 2.1) con los niveles de adquisición y ejemplos de uso.

De esta forma se establece un marco común general y compartido tanto para la esfera social como para la laboral y la educativa. En este sentido es el punto de partida para la Competencia Digital Docente propuesta por el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España). Si

leemos el marco competencial propuesto, veremos la evidente permeabilidad entre esta competencia digital planteada y la mediática y la informacional, aunque estas no se mencionen. Como aparece en el documento de Competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC-Oficial Journal of European Union),

Las personas deben comprender las posibilidades que las TIC ofrecen como herramienta de apoyo a la creatividad y la innovación, y estar al corriente de las cuestiones relacionadas con la validez y la fiabilidad de la información disponible y de los principios legales y éticos por los que debe regirse el uso interactivo de las TIC. (...) Las capacidades necesarias incluyen: la capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos. Las personas deben ser capaces de utilizar herramientas para producir, presentar y comprender información compleja y tener la habilidad necesaria para acceder a servicios basados en Internet, buscarlos y utilizarlos, pero también deben saber cómo utilizar las TIC en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. (...) La utilización de las TIC requiere una actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos; esta competencia se sustenta también en el interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales.

Así pues, parece que se concibe la competencia digital como si fuera una nueva competencia, cuando en realidad «lo nuevo» fueron en su momento las tecnologías, en este caso las digitales, y el medio, en constante evolución, junto con sus especificidades, procesos, posibilidades y riesgos. Es decir, la AM y la AI ya incluyen y reivindican buena parte de todas estas capacidades, más allá del mero uso instrumental de la tecnología. Y, de hecho, ambas nociones se unieron bajo el paraguas del término AMI recogido también en el *Curriculum para profesores* de la Unesco (Wilson *et al.*, 2011).

En el siguiente cuadro comparativo podemos observar estas convergencias competenciales entre AMI, competencia mediática y competencia digital:

Tabla 1.

Competencias AMI (engloban alfabetización mediática, informacional y digital. Unesco, 2011)	Dimensiones competencia mediática (a partir de la propuesta de Ferrés y Piscitelli, 2012)	Áreas competenciales competencia digital, DigComp 2.1 (Vuorikari, Punie, Carretero, 2017)
<ul style="list-style-type: none"> <li>–Definir y articular necesidades de información.</li> <li>–Localizar y evaluar información.</li> <li>–Organizar información.</li> <li>–Uso del conocimiento de las TIC para procesar información.</li> <li>–Conocer dónde y cómo localizar información.</li> <li>–Usar herramientas informáticas para buscar, almacenar y recuperar información.</li> <li>–Analizar y evaluar la información para diferenciar la que es útil de la que no.</li> <li>–Evaluar de una manera crítica el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios.</li> </ul>	<p><i>Lenguajes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Conocimiento de los códigos, capacidad para utilizarlos y para analizar mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.</li> </ul>	<p><i>Información y alfabetización informacional (en datos).</i></p> <p>Competencia 1.1. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales.</p> <p>Competencia 1.2. Evaluación de información, datos y contenidos digitales.</p> <p>Competencia 1.3. Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>–Comunicar información.</li> <li>–Uso ético de la información.</li> <li>–Uso del conocimiento de las TIC para procesar información.</li> <li>–Comprometerse con los medios para la autoexpresión y la participación democrática.</li> </ul>	<p><i>Procesos de interacción</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática.</li> <li>–Capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en el intercambio de mensajes.</li> </ul>	<p><i>Comunicación y colaboración</i></p> <p>Competencia 2.1. Interacción mediante las tecnologías digitales.</p> <p>Competencia 2.2. Compartir información y contenidos digitales.</p> <p>Competencia 2.3. Participación ciudadana en línea</p> <p>Competencia 2.4. Colaboración mediante canales digitales.</p> <p>Competencia 2.5. Netiquette.</p> <p>Competencia 2.6. Gestión de la identidad digital.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>–Revisar destrezas (incluyendo TICs) necesarias para producir contenido generado por los usuarios.</li> <li>–Usar herramientas informáticas para elaborar y presentar información.</li> <li>–Aplicar la información para crear y comunicar conocimientos.</li> <li>–Uso ético de la información</li> </ul>	<p><i>Procesos de producción y difusión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción, las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación.</li> <li>–Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y disseminar mensajes mediáticos.</li> </ul>	<p><i>Creación de contenidos digitales</i></p> <p>Competencia 3.1. Desarrollo de contenidos digitales.</p> <p>Competencia 3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales.</p> <p>Competencia 3.3. Derechos de autor y licencias.</p> <p>Competencia 3.4. Programación.</p>

		<p><i>Seguridad</i></p> <p>Competencia 4.1. Protección de dispositivos.</p> <p>Competencia 4.2. Protección de datos personales e identidad digital.</p> <p>Competencia 4.3. Protección de la salud.</p> <p>Competencia 4.4. Protección del entorno.</p>
<p>–Revisar destrezas (incluyendo TICs) necesarias para producir contenido generado por los usuarios.</p>	<p><i>Uso de Tecnología</i></p> <p>–Conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes.</p> <p>–Comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad.</p>	<p><i>Resolución de problemas</i></p> <p>Competencia 5.1. Resolución de problemas técnicos.</p> <p>Competencia 5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.</p> <p>Competencia 5.3. Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa.</p> <p>Competencia 5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital.</p>
<p>–Entender las condiciones bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones.</p> <p>–Entender el papel y las funciones de los medios en las sociedades democráticas.</p> <p>–Evaluar de una manera crítica el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios.</p>	<p><i>Ideología y valores</i></p> <p>–Capacidad de lectura comprensiva y crítica, de análisis crítico y actitud de selección de los mensajes mediáticos, en cuanto representaciones de la realidad.</p>	
	<p><i>Estética</i></p> <p>–Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales: la innovación formal, temática y estética.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Como observamos en el cuadro, buena parte de estas áreas y competencias se complementan, y la mayoría están íntimamente relacionadas, especialmente en lo referente a la búsqueda, selección, almacenamiento y recuperación de la información, así como en lo que se refiere a la creación de contenidos y a los procesos de comunicación, aunque también presentan algunas diferencias importantes. Por ejemplo, en el DigComp no se contempla el conocimiento de los diferentes lenguajes ni tampoco se hace referencia a la evaluación y el análisis crítico de los contenidos que nos llegan a través de los medios digitales. Del mismo modo, en competencia mediática y en AMI no se hace ningun-

na referencia a la seguridad digital, ni tampoco a la *netiquette* en los procesos de comunicación. Esto implica una apuesta por una integración de todas ellas, dado que buena parte ya se contemplaban en AMI y en competencia mediática con anterioridad al marco europeo propuesto en el DigComp, y otras indefectiblemente han surgido posteriormente fruto de la propia evolución tecnológica, y se han podido integrar fácilmente.

Podemos afirmar entonces que la digitalización impregna lo mediático y viceversa, amplificando así sus procesos y haciéndolos extensibles de manera evidente a toda la ciudadanía, en cuanto al acceso a grandes cantidades de información, diversidad de formatos y contenidos (textuales, gráficos y audiovisuales principalmente), la facilidad para la creación y compartición de contenidos por parte de los usuarios, así como las múltiples formas de comunicación y colaboración que se generan, especialmente con la aparición de la web 2.0. Por eso cabría reivindicar entonces el concepto de AMI dentro de este marco de competencia digital, ya que sin ella no sería posible, y porque la competencia digital requiere mucho más que el uso instrumental de la tecnología y necesita de una visión crítica y analítica para una ciudadanía más comprometida y participativa. Tal y como lo expresan González Rivallo y Gutiérrez Martín (2017), el desarrollo de la competencia digital debería capacitar también a los individuos para el aumento de su autonomía crítica como parte integrante de su desarrollo personal y como ciudadano. Hablar sobre cuestiones relativas al análisis crítico de medios o al estudio de contenidos mediáticos no es algo tan habitual. La integración curricular de los nuevos medios debe también suponer la educación mediática de sus usuarios.

No obstante, la competencia mediática todavía no forma parte, de manera activa, del desarrollo de los sistemas educativos. Al considerarla un derecho esencial para el ejercicio de la ciudadanía, el desafío radica en revalorizarla, en encontrar la manera de que exista un consenso social y político para implementarla en el campo de la educación.

### *1.2. Conceptualización y elementos clave: Alfabetización comunicativa, competencias mediáticas y competencias transmedia*

En la actualidad impera una idea de «conectividad permanente» (Serrano-Puche, 2013) en el ecosistema comunicativo que justifica la necesidad de capacitación crítica del receptor. Sin embargo, la mera presencia de los nuevos recursos tecnológicos no implica ni que una sociedad progrese ni que la recepción del contenido de ese ecosistema comunicativo enriquezca, *per se*, a quien lo recibe; en consecuencia, se hace necesario complementar la integración a dicho ecosistema comunicativo con la comprensión e interpretación tanto de los recursos tecnológicos como de sus contenidos.

De esta manera, la AMI engloba el conocimiento, las habilidades y las competencias imprescindibles para la utilización e interpretación adecuada de la

información y los contenidos mediáticos. En concreto, la Comisión Europea la define como la capacidad de acceso, comprensión, generación y evaluación crítica de los distintos medios de comunicación. La Asociación de Alfabetización Mediática (AML) determina que la función de esta alfabetización es el desarrollo de la capacidad de codificar, evaluar y comunicarse en los diferentes tipos de medios existentes, así como la capacidad para distinguir entre la ficción, la información y lo artístico (Cuervo; Medrano, 2013). La AML la singulariza como una serie de competencias individuales que se desenvuelven en los medios de comunicación, articuladas en tres segmentos piramidales de competencias: la base, que se ocupa de las competencias de acceso y uso de los medios; las competencias vinculadas con la asimilación y la crítica; las competencias de producción comunicativa y creativa.

Estas caracterizaciones ahondan en la necesidad de no reducir la alfabetización comunicativa a un proceso de alfabetización funcional; la pretensión es enfocarla como algo más, pues requiere de códigos de evaluación y reflexión crítica de los medios que permitan el análisis crítico de los discursos mediáticos y la generación de posteriores productos mediáticos (Morduchowicz, 2003; Buckingham, 2005, 2011; Tyner, 1997; Gutiérrez; Tyner, 2012). Esta concepción se adapta al documento *Alfabetización Mediática e Informacional: currículum para profesores* (Wilson *et al.*, 2011), que se hace eco del marco conceptual y las orientaciones pedagógicas propuesto por la UNESCO y que contiene tres áreas: conocimiento de los medios y entendimiento para la participación social, la evaluación de sus textos y su producción y uso.

Todo el espacio-tiempo de interacción y recepción de mensajes (insertados en un sistema comunicativo que requiere de esta nueva concepción de la alfabetización) ha permitido consensuar seis competencias clave en educación para los medios: comprensión, capacidad crítica, creatividad, consumo, ciudadanía y comunicación intercultural (Frau-Miegs; Torrent, 2009), y ha puesto las bases para afrontar el horizonte de las competencias que se necesitan para el desarrollo e implementación de un Alfabetismo Transmedia (*Transmedia Literacy*), definido como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas (Scolari, 2018b: 4), que continúa aportando muchas cosas, pero al que consideramos dentro de la alfabetización mediática.

En cierta manera, no solo nos corresponde analizar aquello que los medios transmiten sino aquello que el receptor está *haciendo* con ellos, esto es, su capacidad de ser prosumidor (productor-consumidor), esto implica que se requiera también de unas competencias transmedia que se centren en las habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desplegadas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas (Scolari, 2018a y 2018b). Así, hablar de alfabetización transmedia y dirigir la atención hacia las relaciones mutuas presentes entre las personas

y todos sus recursos potenciales de expresión comunicativa, establece las vías —como resumen Area, Borrás y San Nicolás (2015)— para disponer de las habilidades para el acceso a la información y para el uso de cualquier recurso tecnológico, sea impreso, audiovisual o digital; también contiene las dimensiones cognitivas que hacen posible la transformación de la información en conocimiento y presenta los lenguajes y los elementos que expresan y generalizan la información a través de cualquier medio. Esa serie de parámetros, concluyen los autores, permiten que se disponga de criterios y valores para el uso ético, colectivo y abierto de la información y el conocimiento.

Por todo ello, consideramos que la AMI es una herramienta fundamental para la construcción de una sociedad crítica y participativa que pueda afrontar de una forma comunitaria, comprometida y transformadora los retos en el siglo XXI.

## *2. ¿Por qué la AMI es crucial en la actualidad?*

### *2.1. Avance de la sociedad informacional y digital*

La irrupción de las tecnologías ha transformado la manera en que los seres humanos nos comunicamos y educamos. Las tecnologías están en todos los rincones de nuestra vida diaria. En ocasiones se sitúan en una posición preeminente en algún acontecimiento de la escena mundial (colaborando en la victoria electoral de algún candidato, dando a conocer a una activista medioambiental adolescente, etc.). No obstante, de manera cotidiana, suelen operar en dimensiones menores y más localizadas de la sociedad, que repercuten en la vida de las personas a través de softwares, GPS, bases de datos, entornos en red, etc. Lo relevante es hacer constar que los dispositivos tecnológicos no son solamente utilizados sino que, además, interactúan con nosotros. Ya no se trata de acciones sobre los instrumentos sino de interacciones con los instrumentos.

Las tecnologías requieren, por lo tanto, de una serie de decisiones éticas. Este hecho no implica que sean agentes éticos en sí mismos, pero presentan la necesidad de replantearse diferentes cuestiones. En primer lugar, a través de las tecnologías suceden acontecimientos que abren grietas entre unos humanos y otros; en segundo término, hay que preguntarse quién y cómo ejerce el control de toda la información que aquellas dimensiones tecnológicas generan. Hablar de la vertiente ética en las nuevas tecnologías de la información no es algo simplemente teórico sino, sobre todo, un reto que debe asumir cada sujeto, las instituciones y la sociedad en general. Se requiere de nuevos paradigmas mentales, pero también de voluntad política; todo ello debe canalizarse en un esfuerzo mancomunado que implique a todos los actores sociales con la finalidad de alcanzar consensos y proponer criterios comunes

que permitan afrontar estas situaciones en las que los dispositivos no solo nos «sirven para» sino que incluso «actúan» (Fabris, 2012).

Todo ello conforma una serie de parámetros entrelazados entre visiones normativas, conocimientos reales, futuros imaginarios, aspiraciones y objetivos que, a la postre, operan también en el campo de la educación, pero que, en realidad, pueden o no corresponderse con las vivencias que se desarrollan en aquellos procesos educativos que realmente se llevan a cabo dentro de las aulas.

## *2.2. Saturación*

El desarrollo del mundo digital ha implicado la multiplicación de medios con capacidad para ofrecer cada vez más información. Se almacenan cantidades ingentes de terabytes en nubes y ordenadores, pero el tiempo que los seres humanos tenemos para atenderlos disminuye progresivamente. Esto evidencia una disfunción de la llamada economía de la atención (Goldhaber, 2006). La fatiga cognitiva que supone nutrirse de más información de la que permite la capacidad humana nos porta al fenómeno de la infoxicación (Cornella, 2000).

A tenor de ello, la sociedad de la información es también la sociedad de la saturación; vivimos tiempos de «infoxicación» e «infopolución», momentos de aluvión informativo que devienen baluartes de una sociedad cada vez más digitalizada (Aguaded; Romero-Rodríguez, 2015). No obstante, mientras que la desinformación implica una pretensión por obtener en el destinatario una respuesta esperada, la saturación pasa cuando el receptor recibe información en exceso. Esto puede provocar que, dentro de los parámetros de referencia cognoscitivos, incluso pueda desarrollar la tendencia a evitar la (múltiple) información recibida de forma inconsciente, bien porque esta adopta formas que no encajan en su ideología (o en sus inquietudes, o en su escala de valores, (Doherty; MacClintock, 2002) bien porque se produzca por la sobresaturación de informaciones que navegan por el ecosistema comunicativo.

La nueva galaxia digital (Castells, 2003) ha hecho posible que el sujeto deba cuestionarse sus propias formas de interactuar, e incluso su manera de estar informado; todo esto lo ha ido convirtiendo, por una parte, en un mero receptor (con poco margen para prestar atención a los aspectos que de verdad le afectan e interesan, pues se le ha abocado a un goteo incessante de mensajes accesorios y poco útiles, que le llegan por todas partes), y, por otro lado, en un emisor que ostenta la posibilidad de ser un agente creador de mensajes, alguien solidificado en sí mismo en un medio pero cuya comprensión de su propia realidad puede, en realidad, ponerse en duda por el resto de la ciudadanía incluso cuando dispone de cierto grado de credibilidad.

Todo esto no hace sino situarnos frente a un paradigma de ilusión de la verdad, donde existir en la dimensión digital es ya parte de la propia existen-



cia social y, al unísono, condiciona el grado de información —o desinformación— que un sujeto tiene sobre su entorno. En este sentido, la alfabetización mediática debe marcarse como otro de sus objetivos dotar al alumnado de mecanismos que le permitan detectar los patrones (sociales, ideológicos, etc.) de expansión de la información que están reestructurando la gestión y socialización del conocimiento y las opiniones, analizando críticamente no solo a los agentes emisores sino a las instituciones, organismos, asociaciones, etc., que los impulsan y los amparan.

### 2.3. *Desinformación y desórdenes informativos*

Los desórdenes informativos (desinformación, *fake news*, hechos alternativos, posverdad, *deepfakes*, etc.) son producciones intencionales cuya estrategia consiste en la fabricación de la duda y de falsas controversias con el fin de conseguir beneficios económicos o ideológicos. Como explica Miguel del Fresno (2019), suponen una voluntad de autoridad sobre la realidad y, en la práctica, una voluntad de supremacía ideológica, así como un verdadero riesgo para las democracias liberales. Están interrelacionados entre sí y dependen de las tecnologías post Internet, lo que ha modificado la naturaleza misma de la comunicación interpersonal colectiva. Tienen ramificaciones que han permitido su eclosión actual: a) la fuerza contra la ciencia desde el ámbito corporativo; b) la crisis de los medios de comunicación nacionales y locales post Internet; c) el desarrollo de plataformas tecnológicas que han socializado la capacidad de publicar y distribuir contenidos a bajo coste; d) la crisis de los expertos y los avances en psicología; e) un cambio en la forma de entender el poder en el siglo XXI, como la capacidad de establecer las relaciones de definición de la realidad misma (Beck, 2016).

Las cascadas informativas con desinformación pueden impactar en grandes audiencias, durante períodos de tiempo similares a los de la información *verdadera* (Vosoughi et al., 2018). Todo esto presenta un desafío a los sistemas educativos, que pasan a ser, más si cabe, ejes clave en el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias analíticas para una intervención educativa exitosa (Alcolea-Díaz; Reig; Mancinas-Chávez, 2020: 106), circunstancias que refuerzan la necesidad de promover la concreción e implementación de la AMI como elemento curricular en los sistemas educativos actuales.

### 2.4. *Identidades digitales*

Si aceptamos que actualmente las tecnologías son una vía de extensión de nosotros mismos se hace necesario tener presente que las identidades se ven condicionadas por las particularidades de estas tecnologías. A pesar de que la representación de una identidad adolescente (y tecnológicamente *conectada*) aparentemente se ha vuelto tan omnipresente hoy en día, hay que afrontarla

como una creación, esto es, como la conjunción de elementos operativos, antes que como un todo connatural al cuerpo o a la voluntad propia del sujeto. En consecuencia, el yo activo y creativo que se fomenta mediante los códigos tecnológicos no es una condición natural, sino una nueva identidad pedagógica y, a su vez, una moderna forma de vida que el currículo debe concretar cómo debe ser tratada.

En este sentido, la AMI también tiene que definir los análisis de las (multi-dimensionales) vías que se encuentran presentes en la educación, en la tecnología y en la creatividad, puesto que estas son las dimensiones que van forjando la identidad pedagógica que subyace en la galaxia tecnológico-digital, esto es, aquello que da forma a las identidades digitales de aprendizaje.

Resulta complejo percibir la identidad humana como un simple elemento de su propia unidad, pues, en las sociedades de hoy, es más habitual entenderla sobre la base de una heterogeneidad y segmentación de los *ciberyoes*, que propician que el alumnado que acude a las aulas experimente la sensación de poseer tecnocuerpos ensamblados, que son flexibles, variados y desplazados hacia distintos roles, en diferentes medios y en momentos muy dispares.

Las vertiente virtual de la galaxia digital habilita la fluidez y la pluralidad de la identidad como un eje creativo abocado a la configuración de «identidades en acción» (Weber; Mitchell, 2008) pero también hace posible la proyección de reflejos segmentados, poco precisos, de una persona; por eso la alfabetización mediática debe erigirse en un eje que propicie las herramientas y estrategias para que el profesorado conozca las identidades en redes, que horadan una incesante cantidad de realidades sociales, culturales y económicas con las que el alumnado se va ajustando y comparando continuamente.

### *2.5. La metáfora del puzle y el telegrama*

De las diferentes metáforas creadas en las dos últimas décadas para comprender el alcance de la cultura y los comportamientos de la sociedad digital (lo líquido —Bauman, 2006—, el enjambre —Han, 2014—, etc.) quizá la que determina con más claridad la urgencia de la reivindicación de la AMI es «la metáfora del puzle y el telegrama» (Area; Borrás; San Nicolás, 2015). Esta metáfora evidencia que la información se ha convertido en un conjunto de productos digitales que se crean (y se consumen) de manera vertiginosa, tanto por parte de los adultos como por los jóvenes, lo que conlleva que la competencia para escribir o leer textos que tengan una cierta complejidad se esté viendo afectada (Carr, 2010). Esto minimiza nuestra aptitud como sujetos que domina(ba)n las formas expresivas para la redacción de textos extensos, coherentemente argumentados y contruidos con base en una secuencia de inicio, desarrollo y conclusión.

La mayoría de los textos de las redes sociales, por el contrario, son breves, espontáneos, y poco meditados. Es el triunfo de la inmediatez comunicati-

va frente a la reflexión intelectual. Es el logro de la escritura del tuit o del WhatsApp, en detrimento de la elaboración pausada del texto narrativo. La alfabetización, por lo tanto, debe cultivar las competencias que se preocupan por aquellas dimensiones que hacen posible que el sujeto domine distintos lenguajes (sean textuales, audiovisuales, icónicos o sonoros) en diversas formas expresivas (microcontenidos, narraciones o hipertextos), y siempre con el fin último de llevar a cabo una lectura y una producción crítica de estas formas expresivas.

Todos estos retos apuntados a lo largo del apartado apuntan la urgencia y relevancia de impulsar la AMI. En el siguiente apartado, nos centraremos en el contexto donde se ubica nuestra propuesta: el sistema de educación formal de la juventud.

### *La AMI en la educación formal*

1. Adolescencia: el uso de la tecnología no es equivalente a la capacidad crítica.

Para la generación Millennial —la primera realmente nacida en el contexto de la sociedad de la información y/o digital— el uso de la tecnología, Internet, móviles y videojuegos constituye un referente irrenunciable para su vida cotidiana. Es notorio y evidente que sus modos de consumo, producción y difusión con relación a la cultura representan una ruptura con los hábitos y comportamientos de las generaciones anteriores, ya que son sujetos que desarrollan sus experiencias vitales en un entorno mediado tecnológicamente; consumen todo tipo de productos mediáticos; invierten gran parte de su tiempo de ocio con distintos tipos de máquinas (televisión, videojuegos, ordenadores, telefonía...); están sobreestimulados o saturados de información y de experiencias culturales multimediáticas y desarrollan hábitos y comportamientos de alto nivel de consumismo (Area; Borrás; San Nicolás, 2015).

La juventud del estado español con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años pasan más horas al año conectados a internet que en el colegio, navegan de media casi tres horas diarias (2:54 horas) (Informe Qustodio, 2019). En 2014, las actividades sociales realizadas por internet más comunes entre los jóvenes de la Unión Europea incluían enviar y recibir correos electrónicos (86%) y participar en las páginas de las redes sociales (82%) (Eurostat, 2015). Están construyendo sus relaciones sociales en entornos digitales y usan la Red como una biblioteca para cualquier necesidad de conocimiento. En estudios recientes se destaca la primacía de la plataforma YouTube en la vida de los adolescentes como un elemento clave de su cultura mediática y, en algunos casos, su fuente principal de información (Scolari, 2018a y 2018b).

De hecho, los adolescentes despliegan multitud de estrategias de aprendizaje informal cuando están en entornos mediáticos. En el estudio de Scolari (2018b), se destacan seis: aprender haciendo, resolución de problemas, imitación/simulación, juego, examinación/evaluación y enseñanza. Todas ellas se

muestran muy útiles y efectivas para aprehender y desarrollar nuevas competencias, algo que la educación formal podría aprovechar. De hecho, que parte de la juventud esté aprendiendo en entornos digitales no significa que no sea necesaria una alfabetización mediática crítica y comprometida socialmente.

Estamos cada vez más inmersos en una cultura web 2.0 y, sin embargo, hay un bajo nivel de participación. Los usuarios son en su mayoría consumidores de noticias (Hernández; Renés; Graham; Greenhill, 2017) y solo un porcentaje pequeño de adolescentes se interesan por la creación de contenido (Common Sense Media, Rideout, 2015 y OFCOM, 2016, en Scolari, 2018b). En este sentido, es importante señalar que un mayor uso y consumo no significa un aumento de la capacidad crítica y participativa.

Según el informe «Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España», el grado de alfabetización mediática de la población española tiene tasas muy bajas en prácticamente todas las dimensiones, relacionado con su escasa capacidad para entender de forma crítica los medios y evaluar sus múltiples y variados contenidos, así como para establecer eficaces formas de comunicación en contextos emergentes (Ferrés *et al.*, 2011). En esta línea, muchos de los adolescentes de hoy en día están profundamente comprometidos con las redes sociales, pero esto no significa que tengan el conocimiento de las habilidades inherentes para aprovechar al máximo sus experiencias en línea. La retórica de los «nativos digitales», lejos de ser útil, a menudo es una distracción para comprender los desafíos que enfrentan los jóvenes en un mundo interconectado (Boyd, 2014). El acceso a los medios no garantiza que el individuo sepa usar los medios, el acceso a la producción tampoco garantiza que la juventud sepa entender y analizar los medios y los mensajes que difunden (Scolari, 2018a).

De hecho, se ha observado una falta de competencia crítica en estudios recientes en nuestro territorio (Establés; Guerrero; Contreras, 2019; Scolari, 2018a). En esta línea, la investigación realizada por el equipo de Scolari muestra que, aunque en muchas ocasiones los adolescentes manifiestan capacidad para detectar y describir estos ítems, son muy pocos los que presentan una actitud crítica frente a ellos. Es decir, son capaces de reflexionar y detectar estereotipos, pero no son críticos con ellos (Masanet; Establés, 2018).

Por otra parte, según el estudio de Establés, Guerrero y Contreras (2019), se siguen perpetuando los roles tradicionales de género a la hora de consumir y crear contenido. El ámbito de los videojuegos todavía continúa liderado por los jóvenes, mientras que en el de la escritura creativa la presencia masculina es residual. Respecto a las redes sociales hay una tendencia a la paridad con relación al consumo, si bien a nivel de producción y de posicionamiento de marca personal existe una mayor participación por parte de las chicas.

## 2. Alfabetización mediática en la educación formal: una eterna olvidada.

El desarrollo de la educación mediática en el sistema educativo se enfrenta a

diversos problemas. Por un lado, la enseñanza sobre los medios no se encuentra formalizada en la mayoría de los currículos nacionales, a diferencia de otros campos del conocimiento. A nivel político institucional, la mayoría de los estados han afrontado la relación entre la escuela y los medios desde un enfoque que privilegia la compra y el uso de tecnología (Mateus; Andrada; Ferrés, 2019).

Existe un consenso general entre los investigadores en afirmar que la educación mediática no ha tenido un papel importante en los currículos escolares, en los planes de estudios universitarios, en los medios de comunicación y en la propia sociedad (De Pablos; Ballesta, 2018). En la formación no universitaria, la educación mediática está poco o nada integrada en los centros y en la formación de los docentes.

Siguiendo las observaciones de Juan de Pablos y Javier Ballesta (2018), el personal docente de primaria y secundaria está abocado a los mínimos requisitos que plantea la prescripción del currículo, donde se observa que se desarrolla una Educación mediática, por ejemplo, sin ninguna referencia al uso de Internet (en el desarrollo curricular de la LOE) o bien con el de la LOMCE, con el desarrollo de una competencia digital incompleta y si es que se desarrolla para ciertas asignaturas, ya que, en Lengua Extranjera, Educación Física o Valores Sociales y Cívicos ni se menciona. Además de que no aborda ni hace mención a la educación mediática de forma concisa, o a partir de los componentes que la integran (Buckingham, 2005), como son la representación, audiencia, lenguaje y producción, y sin hacer mención alguna en ambos currículos al papel de las familias o las comunidades en el proceso y en el fomento de su colaboración en dicho proceso educativo.

De hecho, con relación a la LOE, las distintas dimensiones de la competencia mediática no son abordadas como contenidos de aprendizaje, y dejan de lado aspectos tan importantes como la capacidad crítica, la emoción o la participación ciudadana (Pérez; Delgado, 2012). En esa misma línea concluyen Civil y Recoder (2018) tras analizar el currículum de la LOMCE. Las bases de alfabetización mediática en estos momentos no quedan garantizadas por el propio sistema educativo de primaria y secundaria. Por ello, reivindican la necesidad de asignaturas obligatorias en ESO y Bachillerato para todo el estudiantado, que les den las pautas y los recursos para estar alfabetizados informacional y mediáticamente.

### 3. Formación del profesorado.

El factor de mayor peso para mejorar la educación mediática en España es la formación inicial del profesorado, completada con la actualización permanente (Osuna-Acedo; Frau-Meigs; Marta-Lazo, 2018). Desde que aparecieron las TIC, la formación se enfoca especialmente a la utilización de los dispositivos digitales, obviando la relevancia de apostar por el análisis crítico de los contenidos mediáticos. De igual forma, la mayoría de los presupuestos se destinan más a hardware y muy poco a la formación del profesorado

(De Pablos; Ballesta, 2018). Esta tendencia a priorizar la tecnología es uno de los *handicaps* que se han encontrado las propuestas de alfabetización mediática desde su inicio. Es importante ir más allá de la competencia digital y no confundir la enseñanza sobre los medios sociales de comunicación con la enseñanza a través de dichos medios. La competencia digital del docente profesional va mucho más allá de unas competencias instrumentales basadas en habilidades. Requiere de conocimiento conceptual de los aspectos sociales y culturales que implica su papel y potencial transformador en la sociedad (Engen, 2019).

En el estudio realizado por González, Gozávez y Ramírez (2015) sobre la competencia mediática en el profesorado no universitario encontramos puntuaciones altas respecto a su autopercepción como competentes (77% considera que se preocupa bastante o mucho por usar diversos medios de comunicación para mejorar el proceso educativo; 73% afirma que es capaz de reconocer cuándo un producto mediático no cumple unas mínimas exigencias estéticas; un 71% dice saber distinguir las tendencias sociopolíticas de los medios de mayor difusión o un 65% considera que sabe discriminar estereotipos o prejuicios raciales, sexuales, sociales, religiosos o ideológicos en los medios). Esta autopercepción contrasta con la percepción del estudiantado de ESO y bachiller, que considera que el profesorado tiene menos competencias digitales que ellos (Area, en Area; Borrás; San Nicolás, 2015).

Más allá de esa autopercepción de sus competencias mediáticas, es relevante que estas no se traducen en una mayor implicación y acción docente en sus aulas. El 74,5% de los docentes reconoce que no ha participado en los últimos cinco años en un proyecto de innovación, investigación o proceso de elaboración de materiales didácticos sobre competencia en medios de comunicación.

Insistimos en la necesidad de una formación inicial y permanente. Vivimos en un contexto cambiante; el ritmo de los avances tecnológicos y la digitalización de la sociedad es vertiginoso; el riesgo a la saturación, los desórdenes informativos, la vigilancia y el control social o la brecha digital son una realidad. En este contexto, la preparación del profesorado es esencial. En consecuencia, consideramos que los profesionales formados en las Facultades de Comunicación son una pieza clave. Si tradicionalmente este perfil de graduados ha quedado excluido o poco representado en los requisitos de acceso a la carrera docente a niveles de ESO y bachillerato, es importante reflexionar sobre la urgencia de un cambio de mirada.

Sus competencias están relacionadas específicamente con el sistema mediático y todas sus fases (creación, producción, distribución y recepción). Además, sus competencias comunicativas se tornan esenciales a la hora de ejercer la profesión docente. Por ello, consideramos que ocupan una posición interesante para participar activamente en el impulso de la alfabetización mediática, tanto como formadores de profesorado como docentes del sistema de educación secundaria obligatoria.

### 3. *A modo de recapitulación*

Aprendemos conectados a nuestro entorno y el de los jóvenes gira alrededor de los medios de comunicación. Internet se ha convertido en un importante contexto para el aprendizaje a través de nuevas prácticas y discursos digitales. La comunicación audiovisual está cada vez más presente en este ecosistema, convirtiéndose al mismo tiempo en herramienta y objeto de alfabetización (Fuente; Lacasa; Martínez, 2019).

La juventud está inmersa en la sociedad de la información y/o digital, consume medios de comunicación, se relaciona a través de las redes sociales, se informa y aprende desde plataformas y sitios online y participa digitalmente. Al mismo tiempo, este uso y consumo de las TICs no implica necesariamente un aumento de las competencias mediáticas. Esto es especialmente relevante en el caso de las capacidades críticas y de participación política y social. Los estudios muestran cómo la generación de «nativos digitales» necesita espacios de aprendizaje crítico y de alfabetización mediática que le permita aumentar su comprensión sobre el mundo en el que vive y sus posibilidades de participación social.

Las percepciones del alumnado del siglo XXI se derivan principalmente de su participación en los medios sociales, por lo que la educación mediática no es ninguna cuestión irrelevante en las escuelas. Los medios construyen una representación determinada del mundo que no es un reflejo neutral y, por tanto, influyen en gran medida en los procesos mediante los cuales las personas construirán su conocimiento y su subjetividad. En este sentido, la alfabetización digital en todos los sistemas simbólicos se convierte en un instrumento fundamental para la participación en la sociedad. Esta educación mediática se tiene que considerar como una pedagogía con competencias específicas, un proyecto político y un derecho socio-cultural (Osuna-Acedo; Frau-Meigs; Marta-Lazo, 2018).

Por todo ello, se hace urgente y necesario que estas competencias formen parte central de la educación obligatoria. Los estudiantes sienten una gran desconexión entre sus prácticas diarias y los métodos de aprendizaje en la escuela (Guerrero; Lugo, 2016). El poco atractivo de la escuela entre el alumnado, la pérdida de su posición hegemónica como espacio de aprendizaje, o su estructura desactualizada (inflexible y unidireccional), que no responde a las necesidades, ni está sincronizada con la práctica de los jóvenes, son argumentos frecuentes (Perrenoud, 1999; Jonnaert *et al.*, 2006; Pérez-Tornero, 2000; Jenkins *et al.*, 2009; Livingstone; Sefton-Green, 2016, en Pereira; Fillol; Moura, (2019). El aprendizaje, la experiencia, las prácticas y los usos de los medios entran en la escuela con el estudiantado, pero no se analizan ni se discuten dentro del aula. Esta brecha tecnológica, cultural y educativa entre la vida de los jóvenes fuera y dentro del aula no es un fenómeno reciente, pero en esta era digital se nota aún más, con los medios presentes en todos los sitios, incluidos los bolsillos del alumnado (Pereira; Fillol; Moura, 2019).



Nuestra apuesta, ética y política, es reivindicar las competencias relacionadas con la lectura crítica del mundo y que contienen un fuerte compromiso de transformación, justicia social y participación colectiva. Consideramos que el planteamiento actual no sólo es insuficiente, sino que está cargado de ideología. Los esfuerzos se están centrado en la promoción de unas competencias instrumentales ligadas a las necesidades laborales del mercado neoliberal (empresurismo individualista, creación de marca personal digital, formación en codificación acrítica). Por todo ello, se hace urgente problematizar esta mercantilización de la educación. Al mismo tiempo, consideramos muy relevante poder contar con herramientas que permitan una AMI crítica y transformadora, como son las pedagogías críticas; las metodologías feministas, cooperativas y participativas; la conexión de los centros educativos con las comunidades, movimientos y colectivos; la introducción de saberes y experiencias de educación no formal e informal o los espacios de transversalidad interdisciplinar.

Dicho esto, como hemos apuntado en un inicio, este documento tiene la voluntad de ser un texto abierto más a la hora de plantear un proceso participativo profundo que convoque a la comunidad educativa en sentido amplio a dar un impulso a la AMI. El actual proceso de reforma educativa podría ser una oportunidad para poder promover la alfabetización mediática e informacional en el currículum oficial y en la formación del profesorado inicial y permanente.

#### 4. Referencias

- Aguaded, Juan Ignacio; Romero-Rodríguez, Luis M. (2015): «Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo», *Education In The Knowledge Society (EKS)*, vol. 16, núm. 1, pp. 44-57. doi:10.14201/eks20151614457
- Alcolea-Díaz, Gema; Reig, Ramón; Mancinas-Chávez, Rosalba (2020): «Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información», *Comunicar*, vol. 62, 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Area, Manuel; Borrás, Francisco; San Nicolás, Belén (2015): «Educar a la generación de los Millennials como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital», *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 109, 13-32.
- Bauman, Zygmunt (2006): *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, Ulrich (2016): *The metamorphosis of the world: How climate change is transforming our concept of the world*, Cambridge: Polity press.
- Boyd, Danah (2014): *It's Complicated: the social lives of networked teens*, London/New Haven: Yale University Press.
- Buckingham, D. (2011): *The material child: Growing up in consumer culture*. Polity.
- Buckingham, David (2005): *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona: Paidós.
- Buitrago, Alejandro (2016): *Los profesionales de la comunicación ante la competencia me-*



- diática, Tesis doctoral, Segovia: Universidad de Valladolid.
- Carr, Nicholas (2010): *The Shallows. How internet is changing the way we think, read and remember*, London: Atlantic Books.
- Castells, Manuel (2003): *La galaxia internet*, Barcelona: Random House Mondadori.
- Civil, Marta; Recoder, María José (2018): «El papel de la comunicación en Eso y Bachillerato en España (2017). El caso de las asignaturas implantadas en el marco de la LOMCE». En I. Postigo y M.J. Recoder (Coords.), *Los y las «tics» en los estudios de comunicación*, Madrid: ATIC.
- Cornella, Alfons (2000): *Cómo sobrevivir a la infoxicación*, Infonomia.com, 8.
- Cuervo Sánchez, Sandra; Medrano Samaniego, Concepción (2013): «Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 25, núm. 2, pp. 111-131.
- De la Fuente Prieto, Julián; Lacasa Díaz, Pilar; Martínez-Borda, Rut (2019): «Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos», *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 74, pp. 172-196.
- De Pablos Pons, Juan; Ballesta Pagán, Javier (2018): «La Educación Mediática en nuestro entorno: realidades y posibles mejoras», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 32, núm. 91, pp. 117-132.
- Doherty, Fiona; McClintock, Michael (2002): *A year of loss: Reexamining civil liberties since September 11*, New York: Lawyers Committee for Human Rights.
- Engen, Bard-Ketil (2019): «Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales», *Comunicar*, vol. 27, núm. 61, pp. 9-19.
- Establés, María José; Guerrero-Pico, Mar; Contreras-Espinosa, Ruth (2019): «Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes», *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 214-236.
- European Parliament And The Council Of The European Union (2006): *Comendation of the european parliament and of the council of 18 december 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC).
- Eurostat (2015): *Being young in Europe today*. Eurostat Statistical Books. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Fabris, Adriano (2012): *Etica delle nuove tecnologie*, Brescia: La Scuola.
- Ferrés, Joan; García Matilla, Agustín; Agueda Gómez, J. Ignacio; Fernández Cavia, Josep; Figueras, Mònica; Blanes, Magda (2011): *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*, Madrid: Ministerio de Educación, ITE. (<http://goo.gl/SQN-1Mj>) (20-03-2012).
- Ferrés, Joan; Piscitelli, Alejandro (2012): «La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores», *Comunicar*, vol. 19, núm. 38, pp. 75-82.
- Frau-Meigs, Divina; Torrent, Jordi (2009): «Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global», *Comunicar*, vol. 16, núm. 32, pp. 10-14.
- Fuente Prieto, Julián; Lacasa Díaz, Pilar; Martínez-Borda, Rut. (2019). «Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos». *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 172-196.
- Goldhaber, Michael (2006): «The value of openness in an attention economy», *First Monday*, vol. 11, núm. 6. <https://doi.org/10.5210/fm.v11i6.1334>
- González Fernández, Natalia; Gozávez Pérez, Vicent; Ramírez García, Antonia (2015): «La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas», *Revista de Educación*, núm. 367, pp. 117-146.
- González Rivallo, Rafael; Gutiérrez Martín, Alfonso (2017): «Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales», *Revista Fuentes*, vol. 19, núm. 2, pp. 57-67.
- Guerrero-Pico, Mar; Lugo, Nohemí (2016): «Competencias narrativas y estéticas». En Scolari, Carlos (Ed.). *Adolescentes, Medios de Comunicación y Culturas Colaborativas. Aprovechando las Competencias Transmedia de los Jóvenes en el Aula*, Barcelona: Transliteracy H2020 Research Project. Url: <https://transmedialiteracy.org/>

- Gutiérrez, Alfonso; Tyner, Kathleen (2012): «Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital», *Comunicar*, vol. 19, núm. 38, pp. 31-39.
- Han, Byung-Chul (2014): *En el enjambre*, Barcelona: Herder.
- Hernández Serrano, María José; Renés-Arellano, Paula; Graham, Gary; Greenhill, Anite (2017): «Del prosumidor al prodiseñador: el consumo participativo de noticias», *Comunicar*, vol. 25, núm. 50, pp. 77-88.
- Hjarvard, Stig (2016): «Mediatización: La lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social», *La Trama de la Comunicación*, vol. 20, núm. 1, pp. 235-252.
- INTEF (2017): *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Septiembre 2017.
- Jenkins, H.; Camper, B.; Chisholm, A.; Grigsby, N. (2009): «From serious games to serious gaming». In *Serious Games* (pp. 470-490). Routledge.
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D.; Yaya, M.; Morel, D. (2006): «Revisiting the concept of competence as an organizing principle for programs of study: from competence to competent action». *Observatoire des Réformes en Education* [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\_upload/COPs/Pages\_documents/Competencies/ORE\_English.pdf, accedido a 6 de Fevereiro de 2014].
- Masanet, María José; Establés, María José (2018): «Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética». En Scolari, Carlos Ed. *Adolescentes, Medios de Comunicación y Culturas Colaborativas. Aprovechando las Competencias Transmedia de los Jóvenes en el Aula*, Barcelona: Transliteracy H2020 Research Project. Url: <https://transmedialiteracy.org/>
- Mateus, Julio César ; Andrada, Pablo; Ferrés, Joan (2019): «Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica», *Revista de Comunicación*, vol. 18, núm. 2, 287-301. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>.
- Morduchowicz, R. (2003): «El sentido de una educación en medios». *Revista iberoamericana de educación*.
- Osuna-Acedo, Sara; Frau-Meigs, Divina; Marta-Lazo, Carmen (2018): «Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 32, núm. 91, pp. 29-42.
- Pereira, Sara; Fillol, Joana; Moura, Pedro (2019): «El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal», *Comunicar*, vol. 27, núm. 58, pp. 41-50.
- Pérez, M. A.; Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34.
- Pérez Castro, Ernesto (2011): «Educación y lenguaje de las pantallas: aproximación a una nueva alfabetización mediática», *Revista Virtualis*, vol. 2, núm. 3, pp. 66-76.
- Pérez-Tornero, José Manuel (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*, Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (1999): «Formar profesores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica». *Revista brasileira de educação*, 12(5-21).
- QUESTODIO (2019): *Familias hiperconectadas: el nuevo panorama de aprendizajes y nativos digitales*. Recuperado de: [https://qweb.cdn.prismic.io/qweb/652ec17d-790d-49a5-8236-713c96b2c732\\_20191022\\_familias\\_hiperconectadas\\_es.pdf](https://qweb.cdn.prismic.io/qweb/652ec17d-790d-49a5-8236-713c96b2c732_20191022_familias_hiperconectadas_es.pdf)
- Sales, Dora (2020): «Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018», *Anales de Documentación*, vol. 23, núm. 1. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>
- Scolari, Carlos (ed.) (2018a): *Adolescentes, Medios de Comunicación y Culturas Colaborativas. Aprovechando las Competencias Transmedia de los Jóvenes en el Aula*. Barcelona: Transliteracy H2020 Research Project. URL: <https://transmedialiteracy.org/>
- Scolari, Carlos (2018b): *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Proyecto Transmedia Literacy. Recuperado de: [http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_whit\\_es.pdf](http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf)
- Serrano Puche, Javier (2013): «Una propuesta de dieta digital: repensando el consumo mediático en la era de la hiperconectivi-

- dad», Fonseca: *Journal Of Communication*, vol. 7, núm. 7, pp. 157-175.
- Tyner, K. (1997): «Conceptos claves de la educación para los medios de comunicación». *La educación para los medios de comunicación*. México, SEPILCE. Unesco (2005): *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. Disponible en: <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>
- Unesco (2020): *Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone: A Defence against Disinformation*. Disponible en: <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>
- Unesco (2011): *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>
- Unesco (1982): *Grunwald Declaration on media education*. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme\\_media\\_literacy\\_grunwald\\_declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf)
- Unesco (1977): *Media Studies in Education*. Printed in the workshops of the Unesco, París.
- Vossoughi, S; Roy, D.; Aral, S. (2018): *The spread of true and false news online*. *Science*, 359 (6380) 1146-1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
- Vuorikari, Riina; Punie, Yves; Carretero, Stephanie (2017): *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. Publication Office of the European Union; EUR 28558 EN; doi:10.2760/38842.
- Weber, Sandra; Mitchell, Claudia (2008): *Imagining, Keyboarding and Posting Identities: Young People and New Media Technologies*. En: D. Buckingham (Ed.). *Youth, Identity and Digital Media*, 25-48. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyeampong, K.; Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. París: UNESCO
- Zurkowski, Paul G. (1974): *The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5*. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>



PRIMERA PARTE

AMI en la docencia de las facultades de Comunicación



# Aprender y enseñar periodismo en la era del ruido digital: Retos formativos del periodismo

*Santiago Tejedor*

Universitat Autònoma de Barcelona

## 1. Para 'volver a encontrar' al periodismo

Cada vez nos perdemos menos, pero nos orientamos peor. Un estudio, publicado en la revista *Nature Communications*, revela que las personas están perdiendo progresivamente sus habilidades para orientarse. La investigación, impulsada por la University College de Londres, analizó los cerebros de los taxistas londinenses. Antes de la irrupción de los dispositivos de GPS, el área cerebral del hipocampo posterior de estos conductores estaba muy desarrollada: memorizaban calles, itinerarios, rutas, atajos. Y lo hacían día a día. El resultado: mejores capacidades cerebrales de navegación y de ubicación geográfica. Hoy día, la capacidad del cerebro dedicada a estos procesos está quedando oxidada debido al uso continuado de aplicaciones de geolocalización. Este cambio afecta a los conductores y también a los peatones que empiezan a perder sus dotes innatas de orientación (Mundodiario, 2017). La sobrea-bundancia informativa que define al ciberespacio y la facilidad de acceso a los contenidos (a un solo clic) han generado un proceso que posee preocupantes similitudes: cada vez accedemos a más contenidos, pero nuestra capacidad de lectura crítica es menor. ¿Estamos más informados o más *infoxicados*? Esta inercia, acelerada con la irrupción de las redes sociales, afecta al conjunto de la ciudadanía de forma general; y al periodismo de manera específica.

Según la consultora Gartner, en su informe de predicciones tecnológicas, en 2022, los usuarios consumirán más noticias falsas que verdaderas y además no dispondremos de la capacidad —ni material ni tecnológica— para eliminarlas (Jané, 2017). En este contexto, la Universidad de Stanford advirtió que un 82% de los adolescentes eran incapaces de diferenciar una noticia real de un post patrocinado (Infolibre, 2016). A ello se une, desde hace unos años, una particular tendencia en el acceso y el procesamiento de los contenidos informativos: los usuarios *retuitean* sin leer, comentan sin leer o reenvían contenidos leyendo únicamente el titular. Ante esta inercia, la plataforma Twitter ha incorporado un aviso que alertará a las personas que compartan un artículo sin haberlo abierto previamente. Pero no es suficiente. En una época

marcada por el impacto planetario del coronavirus, la Organización Mundial de la Salud (OMS) advirtió de la amenaza de otra pandemia, esta vez, la de la información. La infodemia, concebida como la irrupción y la viralización descontroladas de desinformación y noticias falseadas, ha impactado en la salud informativa de nuestras sociedades y, por ende, en la tipología de contenidos, las rutinas de producción, las dinámicas organizativas y, especialmente, en el rol que han de asumir los medios de comunicación y los periodistas (Tejedor *et al.*, 2020a, b, c y d; Tejedor *et al.*, 2021).

En este escenario, el aprendizaje y la enseñanza del periodismo se han convertido en dos hitos decisivos por su importancia, por un lado; y por la necesidad urgente de redefinir el ejercicio periodístico en un contexto de acelerada transformación tecnológica, por otro. El Gartner Hype Cycle for Emerging Technologies ha destacado, como una de las tendencias emergentes, las «tecnologías humanas aumentadas»; mientras que el Future Today Institute ha señalado el potencial de la realidad extendida (entornos manipulados digitalmente que abarcan tanto la realidad virtual como la aumentada) para el desarrollo de nuevas aplicaciones de gran valor informativo (Tejedor; Romero-Rodríguez; Moncada; Alencar, 2020). La realidad aumentada —en sus diferentes desarrollos—, la inteligencia artificial o las posibilidades que ofrece el *big data* confluyen con nuevas «expresiones» del periodismo: de contexto, lento (*slow journalism*) o constructivo o de soluciones, entre otros.

## *2. Periodistas, formación y ruido digital*

La formación de los futuros profesionales del periodismo ha sido —y ha de seguir siendo— un desafío constante para las universidades, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto. Este trabajo ha interpelado al sistema educativo, empresas mediáticas y agentes sociales de impronta nacional e internacional. En este sentido, en 2005, la Unesco encargó a un grupo de expertos en educación el estudio y la concreción de las líneas directrices de un plan de estudios para la formación de los profesionales del periodismo. El trabajo —accesible en el ciberespacio— concluyó que la formación tendría que articularse a través de tres ejes: 1) las normas, los valores, las herramientas, los criterios de calidad y las prácticas del periodismo; 2) los aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, jurídicos y éticos del ejercicio del periodismo; y 3) el conocimiento del mundo y las dificultades intelectuales ligadas al periodismo (Unesco, 2007). La propuesta de Unesco no es la única. Desde principios del 2000 han ido apareciendo diferentes estudios que han identificado diversos retos formativos derivados de las transformaciones del periodismo. La irrupción de internet y su acelerado rol protagónico en los procesos informativos introdujo importantes desafíos en diferentes ámbitos: la definición de los temas a abordar, la de-



limitación de las habilidades y competencias requeridas a los periodistas, y una reflexión permanente sobre las estrategias pedagógicas idóneas para la preparación de los mismos. Por ejemplo, en 2017, el Nieman Lab de la Universidad de Harvard y el Informe de Predicciones del Instituto Reuters identificaban cinco grandes desafíos del periodismo que, sin duda, impactaban en la formación de estos profesionales. Se trataba de la realidad 3D en los teléfonos móviles con finalidades informativas, la inteligencia virtual, el periodismo de datos, la lucha contra las *fake news* o los nuevos modelos de negocio (Nieman Lab & Reuters, 2017).

Desde la aparición de los primeros cibermedios en España se han impulsado numerosos proyectos de investigación y se ha generado un acervo de «textos» de diferente naturaleza que han abordado el desafío formativo del periodismo, desde diferentes perspectivas y enfoques, especialmente, en la denominada era digital. En 2005, el *Libro Blanco Títulos de Grado en Comunicación* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca), establecía seis grandes retos a nivel de formación: la capacidad analítico-crítica; la buena preparación técnica y profesional; la reflexión sobre el quehacer periodístico; la innovación; la facilidad para adaptarse a los cambios y la experimentación derivada de la práctica profesional y en laboratorios (Aneca, 2005).

Desde la primera tesis doctoral sobre la enseñanza del ciberperiodismo en las facultades de ciencias de la comunicación españolas (Tejedor, 2006) hasta los informes como el estudio de los *Perfiles Profesionales más demandados en el ámbito de los Contenidos Digitales en España 2012-2017* (FTI-Ametic, 2012: 129) o diversas monografías sobre la formación periodística en España (Sánchez-García, 2017) o el desarrollo general del ciberperiodismo en Iberoamérica (Salaverría, 2016), la academia ha reflexionado sobre cómo preparar a los profesionales del periodismo. Un análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo, elaborado por Tejedor y Cervi (2017), cartografió las competencias, los objetivos y las asignaturas de 12 planes de estudios de las 8 universidades más prestigiosas del mundo en el ámbito de la Comunicación, según el Índice QS World University. El trabajo, que aplicó una perspectiva metodológica cuantitativa y cualitativa a partir de un corpus de 542 asignaturas, destacó una tendencia hacia una formación humanista, por un lado; y un rol protagónico del estudiante en la definición de su propio itinerario formativo. Estudios similares focalizados en el contexto europeo, como el de Cervi, Simelio y Tejedor (2020), señalaron, tras analizar 687 asignaturas de las 8 universidades más prestigiosas de Europa, que los planes curriculares de estos centros se focalizaban en el desarrollo de materias teóricas, el estudio de metodologías de investigación y la conformación de una amplia oferta de asignaturas optativas. Además, la investigación, que analizó el tipo de asignaturas, la distribución en el plan de estudios, el análisis de buenas prácticas y la detección de tendencias, destacó

la importancia de fomentar la mirada crítica más allá del aprendizaje técnico o instrumental de herramientas y plataformas. En este sentido, el estudio concluyó que los programas educativos de las universidades no estaban preparados para adaptarse a los cambios estructurales del nuevo escenario profesional.

Esta dificultad se ha visto hondamente ampliada por el impacto de la pandemia del coronavirus que ha demandado a las universidades transformaciones de todo tipo (Tejedor; Cervi; Tusa; Parola, 2020): estructurales, metodológicas y organizativas. Los docentes han tenido que reformular sus estrategias formativas en un espacio de tiempo muy reducido (Cáceres-Muñoz; Jiménez Hernández; Martín-Sánchez, 2020). Además, este proceso se ha producido en un contexto marcado por preocupantes diferencias relativas a las competencias digitales (Cervantes Holguín; Gutiérrez Sandoval, 2020; Bekerman; Rondanini, 2020; Beltrán *et al.*, 2020). En este contexto, el desconocimiento de las claves decisivas para el correcto rediseño de las asignaturas, las metodologías y los procesos formativos (González-Calvo *et al.*, 2020) ha generado propuestas improvisadas y de poca solidez (Ríos Campos, 2020). Además, trabajos como los de Fontana-Hernández *et al.* (2020) o Cao *et al.* (2020), entre otros, han incidido en las dificultades que el estudiantado ha asumido, tanto a nivel técnico como a nivel motivacional en todas sus dimensiones. La pandemia, en último término, ha abierto interesantes debates sobre el enfoque de la formación de los futuros periodistas, al tiempo que ha reabierto otras controversias cuya presencia venía siendo recurrente.

### *3. Algunas ideas, algunos retos*

Por un lado, qué enseñar. Y por otro, cómo enseñarlo. La formación en Periodismo se sitúa en una interesante encrucijada repleta de desafíos que interpelan, por un lado, a las transformaciones de la profesión y, por otro, a las necesidades formativas derivadas de un nuevo escenario ampliamente cambiante. En este contexto, es muy complicado enumerar las transformaciones del sector —muchas perecedoras; otras, efímeras, y algunas perdurables— que afectarán a la formación en Periodismo. Sin embargo, sí se pueden identificar algunas tendencias que permiten anticipar aspectos decisivos en el diseño —o rediseño— de una cartografía estratégica para «aprender y enseñar» periodismo. Se trata de algunas ideas que conectan con retos cruciales en la preparación de los periodistas. La lista —abierta a cambios y ampliaciones— podría responder a estos 10 desafíos formativos:

- 1) El paso de la alfabetización digital a la alfabetización mediática:

El nuevo escenario profesional viene marcado por el papel protagónico que las tecnologías (instrumentos, apps, plataformas, software, etc.) han adquiri-

do en el quehacer periodístico. En este sentido, la formación de los futuros periodistas ha de tener presente la importancia de conocer los conceptos y los procesos que envuelven a estos nuevos desarrollos tecnológicos. Sin embargo, en un contexto marcado por el ruido digital, es necesario ir más allá de la formación instrumental o técnica. La alfabetización digital mediática (Pérez Tornero; Tejedor, 2016) es, en este sentido, una apuesta clave capaz de aunar lo tecnológico con lo humanista desde una perspectiva crítica. En esta línea, Kellner (2004) ha enfatizado la importancia de diferenciar entre el manejo técnico de los instrumentos y la capacidad de lectura, escritura, investigación y comunicación de los ciudadanos ante el volumen ingente de información que circula por la Red. Concebida como la capacidad de un usuario para acceder, manejar, integrar, crear y evaluar diferentes tipologías de contenidos, resulta clave ante el desafío de combatir la infoxicación. Autores como Pérez Tornero y Varis (2012) o Ferrés y Piscitelli (2012) han destacado, en la última década, la importancia de dominar los códigos implicados en el sistema mediático contemporáneo y, para ello, han insistido en el valor de una formación de los comunicadores que incida en la pertinencia —o casi urgencia— de fomentar un uso ético, responsable y crítico del «tsunami digital» que ha transformado nuestras sociedades (Pérez Tornero, 2020). El periodismo y, por ende, los periodistas, han de retomar su rol formativo en un contexto *infodémico* que demanda de melodías informativas frente al ruido digital. Se trata de formar a los periodistas en un «uso sano» de las posibilidades del ciberespacio (Gutiérrez, 2003) ante las dificultades de los usuarios más jóvenes para salvaguardar su identidad y reputación virtual y adquirir una sólida alfabetización mediática (Pérez Tornero *et al.*, 2015). En definitiva, se trataría de fomentar un humanismo digital en los planes de estudio, aliviando el rol preponderante que han asumido las herramientas tecnológicas en los currículos. La propuesta no responde a un planteamiento dicotómico o excluyente, sino que propone que la formación técnica vaya acompañada de un cariz reflexivo y crítico perenne.

## 2) El papel de las redes sociales:

La nueva cultura digital viene marcada por una serie de transformaciones que afectan a diferentes escenarios de nuestra vida (Orihuela, 2021). En esta «transformación digitalizada», las redes sociales absorben un papel decisivo. A nivel periodístico, estas plataformas dialógicas poseen igualmente un papel destacado. Estudios como el de Tejedor, Cervi, Jaraba y Tusa (2020) han identificado una idiosincrasia particular en el manejo que los periodistas realizan de Twitter. Esta dinámica es igualmente apreciable en otras redes sociales. La formación de los profesionales de la comunicación ha de abarcar, por tanto, un manejo avanzado y aplicado al ejercicio periodístico de estos «instrumentos» (desde Twitter a Youtube, pasando por las redes y plataformas emergentes) y, especialmente, una reflexión crítica sobre los aportes y los interrogantes que introducen en el campo periodístico.

3) El periodismo aumentado:

Las «tecnologías humanas aumentadas» están inaugurando una interesante etapa en el desarrollo de iniciativas periodísticas; al tiempo que están transformando algunas rutinas de producción de los medios. La Realidad Aumentada (RA), la Realidad Virtual (RV), la geolocalización, el uso de drones o los *news-games*, entre otros, invitan a una renovación de la narrativa que no se puede limitar al uso de las etiquetas de *cross* o *trans*. El desarrollo tecnológico de estos avances permite experimentar con las historias —pieza nuclear del periodismo—, impactando y revolucionando la escritura ciberperiodística. A dicho proceso se suman las posibilidades de la Inteligencia Artificial (IA) y todas las posibilidades del *big data*. En este escenario, la universidad debe asumir un rol activo como aula, taller y laboratorio capaz de generar propuestas innovadoras. La innovación, concebida como una combinación de ideas, dinámicas o recursos existentes (Boczkowski, 2004; Storsul; Krumsvik, 2013), es uno de los grandes desafíos de la industria y de la academia (Sádaba; García-Avilés; Martínez-Costa, 2016).

4) Los «nuevos» periodismos:

Los contenidos, los medios, los procesos, las plataformas y los públicos han ido evolucionando. El periodismo lento (*slow journalism*), el periodismo de contexto o el periodismo de soluciones (Casares, 2021) introducen una serie de propuestas interesantes en la reflexión sobre la función del periodismo y las preferencias de los usuarios respecto a los contenidos de los medios (Romero-Rodríguez; Tejedor; Castillo-Abdul, 2021). Se trata, en último término, de «expresiones» del periodismo que el alumnado debe practicar, conocer, analizar y, si procede, cuestionar.

5) El componente ético:

En los planes de estudio de Periodismo, la deontología se erige como un ámbito —tanto a nivel autónomo como desde un enfoque transversal— decisivo en la formación de los profesionales del periodismo. Las particularidades del escenario actual (marcado por la infoxicación, la *infodemia* y la avalancha de noticias falsas, entre otros condicionantes) subraya la importancia de incorporar el componente ético en la formación de los periodistas. La reflexión sobre este tipo de cuestiones ha de tener presencia durante toda la formación, especialmente, desde los primeros semestres o cursos de la carrera.

6) El ¿nuevo? docente:

Un estudio de Tejedor, Cervi, Tusa y Parola (2020), basado en encuestas a alumnado y profesorado de periodismo, comunicación y educación, de Italia, España y Ecuador, reveló que, durante la etapa pandémica, la apuesta por la innovación y la promoción del pensamiento crítico y reflexivo junto a la gestión estratégica del componente tecnológico fueron los principales desafíos de la universidad. En esta línea y considerando la solvencia y destreza del alumnado en el manejo instrumental de las plataformas y los instrumentos digitales, se propone un rol de docente que recupera la esencia de dicha pro-

fesión (¿oficio?), al tiempo que le introduce nuevos matices. El profesor es fuente de información, pero especialmente, actúa como acompañante, asesor, motivador, validador, editor u orientador. Y también, aunque muchas veces nos cueste aceptarlo, como estudiante.

7) El nuevo alumno:

Las particularidades del nuevo perfil de estudiante (*prosumidor*, multitarea, con atención flotante, etc.) ofrecen información muy valiosa para el diseño de las estrategias formativas. Resulta, por tanto, decisivo tener presente este tipo de características, ya que esbozan una serie de preferencias a nivel temático, relacional y metodológico de gran importancia en el diseño de la estrategia formativa, especialmente para un alumnado que vive inmerso en las pantallas: redes, apps y todo tipo de plataformas.

8) Las nuevas metodologías:

La apuesta por un modelo de aprendizaje por indagación —que ha venido aplicándose en la última década— sigue teniendo validez y vigencia en el escenario actual. Sin embargo, el *learning by doing* (aprender haciendo) debería de dar paso a un *learning by doing by living* (aprender haciendo y viviendo). Esto es: se plantea la necesidad de una conexión de las propuestas metodológicas con una agenda temática vinculada con las problemáticas del entorno más cercano del alumnado (proximidad) y los desafíos más amplios —migración, medioambiente, etc.— del planeta (globalidad). El aprendizaje por proyectos, el aprendizaje analítico, la resolución de problemas, el aprendizaje por exploración, el aprendizaje móvil, la *flipped classroom*, el aprendizaje colaborativo o el portafolio profesional, entre otros, constituyen propuestas de gran valor que, sin embargo, han de ser objeto de un proceso de *topicalización* o adaptación por parte de los equipos docentes para conectar la clase con los desafíos cotidianos de la profesión periodística.

9) Nuevos perfiles profesionales:

La investigación y el debate sobre los nuevos perfiles profesionales que ha introducido el ciberespacio en el periodismo ha sido recurrente desde la aparición de los primeros medios concebidos «desde» y «para» internet y a partir del proceso de convergencia digital y mediática (Salaverría, 2009) que han experimentado. Desde principios del 2000 se planteó ya la necesidad de transformar el perfil del periodista tradicional en un gestor del conocimiento (Mellado *et al.*, 2007). Más recientemente, los trabajos de Caminero y Sánchez-García (2018) o Escobar y Jaramillo (2021), entre otros, han incidido en los nuevos roles que emergen en la industria periodística. La academia debe, en este sentido, acercar al alumnado —desde el debate, el análisis y la reflexión— a este tipo de desafíos.

10) El diálogo entre la academia y la industria:

La formación en competencias es uno de los principales pilares del planteamiento impulsado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El establecimiento de una conexión sólida con las demandas, los desarrollos y las

tendencias de la industria (García Avilés; Martínez, 2009) resulta decisiva. La capacidad de responder a las necesidades del mercado se ha convertido en el gran desafío de los planes de estudios de las principales facultades de Ciencias de la Comunicación (Scolari *et al.*, 2008; Vivar *et al.*, 2010; Mico; Masip; Ballano, 2012). No obstante, algunos autores han cuestionado esta relación de dependencia y han abogado por un diálogo permanente, continuo y bidireccional entre la academia y la industria. En esta línea, los laboratorios de medios (Salaverría, 2015; Sádaba; Salaverría, 2016; García-Avilés, 2018), que permiten el trabajo colaborativo entre las aulas y los medios, constituyen una propuesta de gran valor a nivel formativo.

#### 4. Conclusiones

El desafío de aprender y enseñar periodismo demanda de un trabajo permanente cuya responsabilidad no recae únicamente en la institución educativa. En este sentido, el papel de los propios medios de comunicación se presenta como decisivo en un escenario marcado por el protagonismo del ruido digital. Por ello, el trabajo coordinado y conjunto de la academia y la industria resultará decisivo en la formación de los futuros profesionales del periodismo. Para ello, el estudio de la formación periodística ha de seguir siendo un objetivo de la academia a nivel de investigación, divulgación y transferencia. El desafío de «aprender y enseñar» periodismo en la era del ruido digital incorpora retos formativos del periodismo inexistentes hasta nuestros días. El impacto tecnológico —especialmente del *big data* y la Inteligencia Artificial— está y seguirá reformulando muchos aspectos del ejercicio periodístico. Sin embargo, la esencia de la profesión seguirá respetando unos preceptos fundacionales e inamovibles. Por ello, la formación de los periodistas debe respaldarse en un humanismo digital que crea en la esencia, el por qué de este oficio (yuxtaposición de ‘obra’, ‘hacer’ y ‘artesano’): Ir, mirar, volver y contar.

#### 5. Referencias

- ANECA (2005): *Libro blanco. Títulos de Grado de Comunicación*. Madrid: Agencia Nacional de Calidad y Evaluación de la Acreditación. [http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco\\_comunicacion\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf) (01-08-2017).
- Bekerman, U.; Rondanini, A. (2020): «El acceso a internet como garantía del derecho a la educación», *Diario DPI Suplemento Salud*, núm. 58, pp. 1-7. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3576719>
- Beltrán, J.; Venegas, M.; Villar-Aguilés, A.; Andrés-Cabello, S.; Jareño-Ruiz, D.; de Gracia-Soriano, P. (2020): «Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común», *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 92-104. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>
- Boczkowski, P.J. (2004): The processes of adopting multimedia and interactivity in

- three online newsrooms. *Journal of communication*, 54(2), 197-213.
- Cáceres-Muñoz, J.; Jiménez Hernández, A. S.; Martín-Sánchez, M. (2020): «Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Caminero, L.; Sánchez-García, P. (2018): «El perfil y formación del ciberperiodista en redacciones nativas digitales», *Hipertext.net*, núm. 16, pp. 4-15, <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2018.i16.04>
- Cao, W.; Fang, Z.; Hou, G.; Han, M.; Xu, X.; Dong, J.; Zheng, J. (2020): «The psychological impact of the Covid-19 epidemic on college students in China», *Psychiatry Research*, vol. 287, pp. 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Casares, A. (2021): *La Hora Del Periodismo Constructivo: El poder transformador de la información orientada al futuro y a las soluciones*. Navarra: Astrolabio Comunicación.
- Cervi, L.; Simelio, N.; Tejedor, S. (2020): «Analysis of Journalism and Communication Studies in Europe's Top Ranked Universities: Competencies, Aims and Courses», *Journalism Practice*, pp. 1-24. <https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1762505>
- Cervantes Holguín, E.; Gutiérrez Sandoval, P. R. (2020): «Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Escobar, P.; Jaramillo, A. (2021): «El perfil ideal del periodista según los medios». *GIGAPP Estudios Working Papers*, núm. 8, pp. 247-262. <http://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/255>
- Ferrés, J.; Piscitelli, A. (2012): «La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores», *Comunicar*, núm. 38, pp. 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fontana-Hernández, A.; Herrera-Sibaja, S.; Leiva-Durán, B.; Montero-Cascante, J. (2020): «El Proyecto UNA Educación de Calidad en el contexto de la COVID 19», *Revista Electrónica Educare*, núm. 24, pp. 1-3. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.12>
- FTI-Ametic (2012): *Perfiles profesionales más demandados de la industria de contenidos digitales en España 2012-2017*. Madrid: Fundación Tecnologías de la Información.
- García-Avilés, J. A. (2018). «Resultados de la innovación en los laboratorios de medios: el caso de El confidencial.LAB». *El profesional de la información*, vol. 27, núm. 2, pp. 359-366.
- García-Avilés, J.A.; Martínez, O. (2009): «Competencias en la formación universitaria de periodistas a través de nuevas tecnologías», *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, vol. 4, núm. 1, p. 239-250.
- González-Calvo, G.; Barba-Martín, R.A.; Bores-García, D.; Gallego-Lema, V. (2020). «Aprendiendo a Ser Docente Sin Estar en las Aulas. La COVID-19 Como Amenaza al Desarrollo Profesional del Futuro Profesorado». *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, vol. 2, núm. 9, pp. 152-177. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- Gutiérrez, A. (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Infolibre (01/2/2016). «El 82% de los adolescentes de EEUU no sabe diferenciar una noticia de un artículo patrocinado». [https://www.infolibre.es/noticias/medios/2016/12/01/el\\_los\\_adolescentes\\_eeuu\\_sabe\\_diferenciar\\_una\\_noticia\\_articulo\\_patrocinado\\_58308\\_1027.html](https://www.infolibre.es/noticias/medios/2016/12/01/el_los_adolescentes_eeuu_sabe_diferenciar_una_noticia_articulo_patrocinado_58308_1027.html)
- Jané, C. (09/11/2017). «La mitad de noticias que circulan en el 2022 serán falsas». <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20171108/la-mitad-de-noticias-que-circulen-en-el-2022-seran-falsas-6411174>
- Kellner, D. (2004): «Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación». En Snyder, I. (Ed.), *Alfabetismos digitales*. Málaga: Aljibe.
- Mellado, C.; Simon, J.; Barría, S.; Enríquez, J. (2007): «Investigación de perfiles profesionales en periodismo y comunicación para una actualización curricular perma-



- nente», *Zer*, núm. 23, pp.139-164.
- Mico, J.L.; Masip, P.; Ballano, S. (2012): «Criterios de contratación y perfiles profesionales emergentes en los medios. Universidad y empresas informativas en época de crisis en Cataluña», *Ámbitos*, nº 21, p. 281-294.
- Mundodiario (22/03/2017): «El GPS está debilitando la capacidad del cerebro para orientarse». <https://www.mundodiario.com/articulo/sociedad/gps-debilitando-capacidad-cerebro-orientarse/20170322153117083070.html>
- NiemanLab (01/08/2017): «*Predictions form Journalism 2017*». <http://www.niemanlab.org/collection/predictions-2017/>
- Orihuela, J. L. (2021): *Culturas digitales. Textos breves para entender cómo y por qué internet nos cambió la vida*. Pamplona: Ediciones Eunate.
- Pérez Tornero, J.M. (2020): *La gran mediación I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. Barcelona: UOC.
- Pérez Tornero, J.M.; Varis, T. (2012): *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez Tornero, J.M.; Tejedor, S. (eds.) (2016): *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez Tornero, J.M; Tejedor, S.; Simelio, N.; Marín B. (2015): «Estudiantes universitarios antes los retos formativos de las Redes Sociales: el caso de Colombia». *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 21, núm. 1, pp. 509-521. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2015.v21.n1.49108](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2015.v21.n1.49108)
- Ríos Campos, C. (2020): «COVID-19 y Educación Superior Universitaria Pública del Perú», *Revista Clake Education*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-1. <http://revistaclakeeducation.com/ojs/index.php/Multidisciplinaria/article/view/16>
- Romero-Rodríguez, L.; Tejedor, S.; Castillo-Abdul, B. (2021): «From the Immediacy of the Cybermedia to the Need for Slow Journalism: Experiences from Ibero-America», *Journalism Practice*, <https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1870530>
- Salaverría, R. (2016): *Ciberperiodismo en Iberoamérica*. Madrid: Editorial Ariel.
- Salaverría, Ramón (2015): «Los labs como fórmula de innovación en los medios», *El profesional de la información*, vol. 24, núm. 4, pp. 397-404. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.jul.06>
- Salaverría, R. (2009): *Los medios de comunicación ante la convergencia digital*. I Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web 2.0. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Scolari, C.A.; Mico, J.L.; Navarro, H.; Pardo, H. (2008). «El periodista polivalente. Transformaciones en el perfil del periodista a partir de la digitalización de los medios audiovisuales catalanes», *Zer-Revista de estudios de comunicación*, núm 25, p. 37-60.
- Sádaba, C.; García-Avilés, J. A.; Martínez-Costa, M. P. (coords.) (2016): *Innovación y desarrollo de los cibermedios en España*. Pamplona: Eunsa.
- Sádaba, C.; Salaverría, R. (2016): «La innovación y los cibermedios: los labs». En: Sádaba, C.; García-Avilés, J. A.; Martínez-Costa, M. P. (coords.) *Innovación y desarrollo de los cibermedios en España*. Pamplona: Eunsa, pp. 41-47.
- Sanchez-García, P. (2017): *Periodistas (in)formados. Un siglo de enseñanza periodística en España: historia y tendencias*. Madrid: Universitat.
- Storsul, T.; Krumsvik, A. H. (2013): «What is media innovation?». En Storsul, T.; Krumsvik, A. H. (eds.). *Media innovations. A multidisciplinary study of change*. Gothenburg: Nordicom, pp. 13-26.
- Tejedor, S.; Cervi, L.; Tusa, F.; Portalés, M. (2021): «La información de la pandemia de la Covid-19 en las portadas de los diarios. Estudio comparativo de Italia, Reino Unido, España, Francia, Portugal, Estados Unidos, Rusia y Alemania», *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 242, pp. 251-291. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.242.77439>
- Tejedor, S.; Cervi, L.; Tusa, F.; Portalés, M.; Zabotina; M. (2020): «Information on the covid-19 Pandemic in Daily Newspapers' Front Pages: Case Study of Spain and Italy», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, núm. 17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176330>



- Tejedor, S.; Cervi, L.; Tusa, F.; Parola, A. (2020): «Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador», *Revista Latina De Comunicación Social*, núm. 78, pp.19-40. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Tejedor, S.; Romero-Rodríguez, L.; Moncada, A.; Alencar, M. (2020): «Journalism that tells the future: possibilities and journalistic scenarios for augmented reality», *Profesional de la información*, vol. 29, núm 6, <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.02>
- Tejedor, S.; Cervi, L.; Jaraba, G.; Tusa, F. (2020): «Spanish journalists on Twitter: Diagnostic approach to what, and how Spanish journalists talk about politics, international affairs, society, communication and culture». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, núm. 63, pp. 1-18. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3333>
- Tejedor, S.; Cervi L. (2017): «Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo: Competencias, objetivos y asignaturas», *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 72, pp. 1626–1647.
- Tejedor, S. (2006): «La enseñanza del ciberperiodismo: Hacia una transversalidad mixta». *Zer*, núm. 21, pp. 219-23.
- Unesco (2007): *Colección de la UNESCO sobre los estudios de periodismo Plan modelo de estudios de periodismo*. París: Unesco.
- Vivar, H. et al. (2010). «Análisis de los estudios de Comunicación en España frente al reto del EEES». En II Congreso de la Asociación Española de Investigación en Historia y Comunicación Social 63 Vol. 18. Nº Esp. Dic. (2013) 53-64 A. Casero, S. Ortells y H. Doménech Las competencias profesionales en periodismo Comunicación y desarrollo en la era digital. Málaga. Disponible en: <http://www.ae-ic.org/malaga2010/upload/ok/307.pdf> [02-03-2013].



## La importancia de la información en la época de la desinformación. Fomentar el espíritu crítico de los alumnos

*Teresa Martín García*  
Universidad de Salamanca

*María Marcos Ramos*  
Universidad de Salamanca

En la época actual, en la que la sobreexposición a los mensajes mediáticos es intensa, se hace necesario diseñar unas políticas educativas, tanto dentro del entorno formal como en el informal, que se ocupen de la llamada alfabetización digital. Al igual que sucede con otras disciplinas, el consumo mediático no genera por sí solo competencias mediáticas, salvo de bajo nivel, por lo que deben desarrollarse competencias alfabéticas de alto nivel que formen espectadores conscientes, críticos y activos, capaces de programar su propio consumo y de realizar un uso eficiente de la información recibida por los diferentes medios de comunicación. Una de las formas en las que se puede fomentar consumidores críticos es a través de la enseñanza de los medios de comunicación, ya que si se aprenden sus códigos y lenguajes, se analizan sus contenidos y valores, se conocen sus efectos e influencias, etc., el alumno interiorizará sus códigos internos y habrá aprendido a «leer» la información.

La transformación que han sufrido los medios de comunicación en los últimos años y el desarrollo de nuevos canales de comunicación e información, como las redes sociales, hacen necesario impulsar el desarrollo de la competencia mediática entre el alumnado de todas las áreas del conocimiento. En este capítulo se presentan algunas propuestas para trabajar la alfabetización mediática en la Universidad desde el trabajo colaborativo e interdisciplinar.

### *1. Introducción*

Se hace necesario, ya que vivimos rodeados de información y de medios de comunicación que nos la ofrecen, diseñar unas políticas educativas, tanto dentro de los organismos educativos con experiencias regladas, como en el entorno que nos rodea, que se ocupen de la llamada alfabetización digital. En la escuela se nos enseña a leer y a escribir, pero esta alfabetización —denominada analógica— no se limita sólo a que sepamos diferenciar una letra de otra, a que sepamos cómo suena si juntamos una «c» con una «a», esta

alfabetización va más allá. Olson (1995: 75) ha señalado que «la escritura no es una mera transcripción del habla, sino que más bien proporciona un modelo conceptual para el habla (...) aprendemos un o unos sistemas simbólicos distintos del habla y que a la vez nos sirven como una especie de modelo de contraste para comprender esta». Así, al igual que en la escuela se enseña a leer y a escribir, se hace necesaria la incorporación dentro del currículum la denominada alfabetización audiovisual o mediática, «abarcando un amplio espectro de competencias necesarias en el entorno representacional complejo actual y con una perspectiva multialfabetizadora. Deberá contemplarse la alfabetización mediática no sólo en relación con los aspectos de los medios y los lenguajes audiovisuales, sino atendiendo también a los grandes procesos de desarrollo mental» (Del Río; Álvarez; Del Río, 2004). Los entornos educativos, al igual que las políticas educativas, son reticentes a incluir cambios en sus planes de estudios, abriendo cada vez más la brecha existente entre docentes y alumnos. Estos, más tecnológicos y acostumbrados a los nuevos medios de comunicación, no entienden por qué no se emplean las nuevas tecnologías —las denominadas TIC— en la práctica educativa. Los docentes, por otro lado, no se sienten respaldados por parte de las instituciones a su utilización ya que, aunque se imparten cursos de formación, no suelen ser suficientes ni adaptados a la práctica diaria.

Al igual que pasa con la lectura, las matemáticas u otras disciplinas, el consumo mediático —ver televisión, películas, leer cómics, periódicos, revistas, navegar por internet...— no genera por sí solo competencias mediáticas, salvo de bajo nivel. Las competencias alfabéticas de alto nivel se benefician de una enseñanza articulada entre alfabetización verbal y alfabetización mediática, audiovisual, digital y otras alfabetizaciones. Además, el impulso de estas competencias favorece el cumplimiento de lo que Jaques Delors (1994) denomina ‘los cuatro pilares de la educación’: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Todas estas vías del saber están conectadas y pueden desarrollarse desde múltiples puntos de vista a través de la enseñanza de los medios.

Para bien o para mal, los medios de comunicación son uno de los grandes educadores y, por este motivo, debemos hacer que sean para bien, que se utilicen de manera constructiva. En este contexto, resulta fundamental el papel que desempeña el docente, formador, experto o coordinador, esto es, el mediador entre la imagen y los alumnos, ya que de él depende el éxito o fracaso de la educación mediática pues «ayuda a descodificar, desde planteamientos pedagógicos, las acciones, situaciones, personajes, etc., ajenos posiblemente a dicha consideración» (De la Torre, 1997: 18). Se necesita, por tanto, profesorado formado en el área de la imagen, con capacidad de análisis audiovisual y con vastos conocimientos del medio, ya que «hasta que no se forme al profesorado en estos medios cualquier política de introducción de los mismos en el contexto escolar puede ser baldía» (Cabero, 1992: 30).

Tradicionalmente, la educación ha estado ligada a impartir conocimientos de manera unidireccional, mediante una clase magistral en la que el docente sólo se apoya, como recurso didáctico, en sus conocimientos, la pizarra y algunas fotocopias, relegando el uso de la imagen como complemento formativo a una mera anécdota. Sin embargo, hoy en día se integran nuevas estrategias educativas entre las que nos encontramos con «la incorporación del lenguaje audiovisual cinematográfico como complemento de la enseñanza» (Campo-Redondo, 2006: 14). Es, por tanto, imprescindible en la era de la imagen y de la comunicación «contar con personas que estén preparadas para enseñar a leer las imágenes que vehiculan las historias que se explican, que sepan hacer reflexionar sobre estas, y que sepan promover, frente a ellas, una verdadera autonomía crítica» (Tort, 1997: 32).

Han sido diversas las actitudes adoptadas por los docentes a la hora de utilizar la imagen audiovisual en las aulas. En este sentido Alonso, Matilla y Vázquez (1995: 204-207) señalan tres posturas diferentes. Por un lado, la denominada respuesta cero sería la de aquellos docentes que piensan que la imagen audiovisual no tiene ninguna virtualidad educativa. Los docentes que sienten cierta indiferencia hacia el medio, que no se pronuncian ni a favor ni en contra, tendrían una respuesta uno. La respuesta dos sería la de aquellos docentes que consideran necesario un cambio en el sistema educativo derivado del cambio social y cultural de la sociedad.

El uso de la imagen —cine, televisión, anuncios gráficos, etc.— tiene un gran poder motivador y de atracción. En el aula actual uno de los problemas más importantes a los que se enfrentan los profesores es la falta de motivación de los alumnos. Se hace, por tanto, necesaria la búsqueda de nuevos recursos didácticos que motiven a los alumnos, y si la imagen reúne estas características, no tiene sentido rechazar el uso si funciona y es necesario. El uso de la imagen como estrategia didáctica consolida conocimientos, genera actitudes, despierta el sentido crítico y promueve un aprendizaje integrado y multisensorial con el que poder trabajar valores educativos, sociales, de integración, de tolerancia... El cine en el aula ayuda a fomentar la imaginación y el lenguaje; a promover el gusto por la pregunta y la crítica, a descubrir y a la interpretación; a ampliar las capacidades expositivas y de razonamiento; a trabajar diversos aspectos ligados al mundo propio del alumnado, como es la imagen audiovisual; a poner en funcionamiento la memoria, el entretenimiento y la sensibilidad para captar el significado más profundo de la realidad y hace que se adopten posturas, formando opiniones, interiorizando una historia y elaborando conclusiones (Ambrós; Breu, 2007: 40).

Tan fundamental es que se enseñe a leer en el centro escolar como que se enseñe a ver en un mundo cada vez más visual. Se trata de «educar para el uso de la televisión: formar espectadores conscientes, críticos y activos, capaces de programar su propio consumo y de realizar un uso eficiente de la televisión» (Pérez Tornero, 1994: 27). Esta ha sido una de las vías que más se han impul-

sado por parte de las instituciones para fomentar una educación audiovisual: educar para el uso de la televisión. Conscientes de esta carencia desde las instituciones educativas se han tomado medidas para resolver este «analfabetismo icónico», pues como ya indicó en 1968 Umberto Eco «la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis» (Eco, 1968).

Son dos las vías que se han llevado a cabo: enseñar a leer la imagen —a ver la televisión— y enseñar a utilizar la imagen —a conocer los códigos internos de la imagen y del funcionamiento de la televisión—. Algunos expertos han denominado a estas dos posturas educar en la televisión y educar con la televisión. Según Joan Ferrés (1994: 121-122):

una adecuada integración de la televisión en el aula supone atender dos dimensiones formativas: educar en la televisión y educar con la televisión. Educar en la televisión significa convertir el medio en materia u objeto de estudio. Supone educar en el lenguaje audiovisual, enseñar los mecanismos técnicos y económicos de funcionamiento del medio, ofrecer pautas y recursos para el análisis crítico de los programas. (...) En definitiva, realizar una aproximación al medio desde todas las perspectivas: técnica, expresiva, ideológica, social, económica, ética, cultural (...) Educar en la televisión. Pero también educar con la televisión. Incorporarla al aula, en todas las áreas y niveles de la enseñanza, no para incrementar aún más su consumo, sino para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Educar en la televisión tendría como objeto estudiar la televisión como medio de comunicación, conocer cómo se trabaja en el medio, por qué se emiten unas imágenes y no otras, esto es, «conocer el sistema televisivo, aprendiendo sus códigos y lenguajes, analizando sus contenidos y valores, conociendo sus efectos e influencias» (Sánchez Noriega, 1997: 450). Una vez adquiridos estos conocimientos técnicos, el alumno podrá hacer un uso racional del medio; es decir, «saber usar la televisión (...) requiere, en primera instancia, un conocimiento reflexivo, conceptual y, en segundo lugar, creatividad, capacidad para concebir nuevas combinaciones y nuevas relaciones entre sus diversos elementos. Si no se dan estas circunstancias —instintos— sólo estaremos ante un uso rutinario y automático del televisor» (Pérez Tornero, 1994: 39). Una vez que se interioricen estos códigos internos del medio —tanto de la televisión como de otros medios: prensa, radio, internet...— por parte de los receptores, se habrá aprendido a leer. Desde la perspectiva de educar con la televisión se enmarca integrar la imagen en el aula como un elemento más a la hora de enseñar los conocimientos, esto es, incluirla dentro del currículo siendo un recurso más. El uso de la televisión en el aula debe de ser responsable y adaptado a la actividad a desarrollar, «debe estar planificado, adaptado a las actividades que se desarrollan y a las temáticas curriculares que se imparten

y además acompañado de una plataforma reflexiva que sirva para aprender con el medio nuevas facetas de conocimiento, descubriendo (...) sus resortes comunicativos» (Aguaded, 1997: 38).

Agustín García-Matilla, Luís Miguel Martínez y María José Rivera (1996) clasifican en cuatro los modelos de televisión: experiencias de carácter formal reglado, con objetivos educativos precisos; experiencias de carácter formal no reglado, aunque con intencionalidad, sistematización, planificación y objetivos de algún nivel de escolaridad; experiencias de carácter no formal que, aprovechando los lenguajes y formatos televisivos, incorporan objetivos educativos; y, programas que sin tener explícitamente intencionalidad educativa, bien por su contenido, género o formato audiovisual ejercen una influencia educativa relevante.

## 2. El desarrollo de la competencia mediática para promover el espíritu crítico del alumnado

En un contexto marcado por las *fake news* y nuevos conceptos como el de la posverdad, se hace más necesario que nunca impulsar la alfabetización mediática. Organizaciones internacionales como la Unión Europea o la Unesco han insistido durante años en la importancia de trabajar en esta línea desde el ámbito educativo para formar ciudadanos más conscientes, comprometidos con la sociedad y más libres. De hecho, la Unesco, como parte de su estrategia para generar sociedades alfabetizadas en el ámbito de los medios de comunicación y la información, lleva años planteando iniciativas que apoyen al ámbito de la educación a acometer esta tarea. Es el caso, por ejemplo, de la elaboración del libro y guía *Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores* (Wilson; Grizzle; Tuazon; Akyempong; Cheung, 2011).

La Comisión Europea (2013), por su parte, destaca que «la alfabetización mediática está relacionada con la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con criterio diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos, así como de establecer formas de comunicación en diversos contextos» (European Comission, 2013: 4). Desde el organismo europeo se incide en que abordar esta tipología de alfabetización centrada en los medios de comunicación es clave para la educación actual y que debe incluirse en los planes de estudio en todos los niveles educativos.

El ecosistema mediático ha sufrido profundos cambios en los últimos años; una transformación que se produce cada vez con mayor rapidez y profundidad. Se da la paradoja de que el consumo de medios de comunicación y de los nuevos canales digitales, como las redes sociales, no ha dejado de aumentar, especialmente durante el confinamiento por la pandemia de covid-19. Durante este período, el aumento de consumo de plataformas de *streaming*, redes sociales y canales digitales, como YouTube, se ha disparado entre el público

más joven. Según un informe publicado en septiembre de 2020 por Barlovento Comunicación (2020) el segmento de edades comprendidas entre 18 y 24 años dedicó 3 horas y 5 minutos diarios a los medios de comunicación, de los cuales el 38% del tiempo fue para YouTube. Sin embargo, este crecimiento no ha ido de la mano de un mayor desarrollo de la alfabetización mediática en el ámbito educativo.

Precisamente, en el contexto actual, en el que la pandemia ha obligado a acelerar los procesos transformadores de todas las instituciones educativas, resulta más necesario que nunca promover esta reflexión que toma como punto de partida impulsar el desarrollo de la competencia mediática del alumnado, aunque posibilita, además, el desarrollo de otras múltiples competencias y habilidades. Pero, ¿qué papel tiene, exactamente, la competencia mediática en el currículo educativo y cuáles pueden ser sus principales aportaciones para el alumnado?

Según los trabajos de autores como Jenkins y Deuze (2008) y Jenkins *et al.* (2009) algunas de las claves para el desarrollo de esta competencia están en el desarrollo de la cultura participativa y colaborativa y en potenciar la capacidad crítica. No puede olvidarse que los alumnos no solo son grandes consumidores mediáticos, sino que también se han convertido en creadores de contenido. Es evidente que son grandes conocedores de todas las herramientas tecnológicas relacionadas con los nuevos canales de comunicación, pero eso no significa que lleven a cabo una producción de contenidos teniendo en cuenta ciertos aspectos de calidad, éticos o legales, como la responsabilidad social, democrática, contraste de fuentes, etc. Es decir, no está relacionado saber utilizar una herramienta con un uso adecuado, ya que el empleo no genera por sí mismo competencias mediáticas. Además, ser grandes conocedores y consumidores de los nuevos medios tampoco está relacionado con una correcta selección y verificación de información y fuentes. Por tanto, no implica hacer un consumo crítico de las informaciones o la creación de contenidos desde un punto de vista útil y valioso para la audiencia.

Por eso, para investigadores como García, González y Aguaded (2014) apostar por el desarrollo de la competencia mediática implica fomentar un uso responsable, eficiente y democrático de los recursos mediáticos por parte de los ciudadanos. Por su parte, los autores Ferrés y Piscitelli (2012) han profundizado en este concepto y destacan que existen seis dimensiones fundamentales que componen la competencia mediática y que se relacionan con el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, estética.

Tomando como punto de partida estas dimensiones y teniendo en cuenta la importancia de la alfabetización mediática en los centros educativos, se ofrece a continuación una reflexión sobre posibles prácticas con las que se puede trabajar la competencia mediática desde la Universidad, implicando al alumnado y profesorado de áreas como Sociología y Comunicación.



### *3. Propuestas de alfabetización mediática desde los nuevos entornos universitarios para la innovación educativa*

El proceso de transformación que actualmente están viviendo instituciones educativas, como las universidades, no solo supone una mayor introducción de tecnologías emergentes, implica también cambiar muchos procesos y estructuras que afectan a las metodologías docentes y a todas las fórmulas de enseñanza y aprendizaje. Para acometer estos cambios, facultades como las de Comunicación y Educación se convierten en agentes fundamentales que, trabajando de forma conjunta con otras facultades, áreas de la universidad e instituciones externas, pueden contribuir enormemente al impulso que necesita la alfabetización mediática en nuestra sociedad. De este modo, pueden integrarse expertos en comunicación, educación y en TIC.

Sin embargo, el día a día en el aula y el calendario docente a menudo imposibilitan trabajar aspectos adicionales a los previamente marcados en cada asignatura. En este sentido, servicios y espacios de las universidades, como es el caso de Medialab USAL, creados para favorecer la conexión entre profesores, estudiantes, tecnología y medios digitales, pueden ser aprovechados como apoyo para la consecución de estos objetivos. En este caso, las actividades del Medialab de la USAL se basan en el uso de las tecnologías y en la implicación activa de alumnos y profesores desde un enfoque práctico («se aprende haciendo») e interdisciplinar. Por esa razón, puede convertirse en un contexto interesante para trabajar este tipo de competencias y la alfabetización mediática desde otras ópticas y de manera complementaria al currículo académico formal. Tomando la experiencia de espacios como estos Medialabs pueden crearse nuevos caminos para la creación de planes de desarrollo de la competencia mediática desde un punto de vista académico, práctico, colaborativo e integrador.

Estas propuestas pueden ser lideradas por facultades vinculadas a estudios de Comunicación y hacerse extensibles a toda la comunidad universitaria, en la que los alumnos de comunicación tendrían un importante papel. De esta forma, y partiendo de un análisis previo de la situación, pueden articularse actividades complementarias para alumnos y profesores que contribuyan a su educación en medios. Los ejes vertebradores de estas propuestas deben estar en línea con parámetros como el papel de los medios en la sociedad, los contenidos mediáticos, usos de los medios de comunicación, el acceso a la información, a las fuentes, al consumo crítico y consciente, a formatos mediáticos, a entornos socioculturales de los medios de comunicación, a usos de los medios en el entorno universitario y a posibles efectos mediáticos.

Las propuestas de alfabetización mediática para la comunidad universitaria tendrían diversas dimensiones, pedagógica, científica y divulgativa, y sería interesante que partieran de la generación de espacios de reflexión y debate sobre el papel de los medios de comunicación y de la información en la so-

ciudad, pasando por el proceso creativo de los medios, los canales de difusión mediáticos, hasta llegar al consumo final de la sociedad. Para trabajar todos estos aspectos podría establecerse un calendario de actividades específicas, tanto prácticas como teóricas, enfocadas a la capacitación mediática y abiertas a toda la comunidad universitaria. En este sentido, podría implicarse al alumnado de Comunicación y Creación Audiovisual en esta tarea para que, al mismo tiempo, pudieran convertirse en ‘futuros alfabetizadores mediáticos’, promoviendo nuevas iniciativas y contribuyendo a la educación en medios de otros alumnos.

Estos espacios de reflexión y de formación suelen convertirse posteriormente en el escenario perfecto para el desarrollo de trabajos conjuntos en los que pueden participar alumnos y profesores de todas las áreas del conocimiento, junto con personas ajenas a la Universidad. Normalmente este clímax de trabajo multidisciplinar a menudo deriva en la creación de nuevas líneas de investigación que promuevan el cambio en las aulas y en la sociedad en su conjunto.

Por tanto, las medidas que se proponen para la generación de estos espacios alternativos de alfabetización mediática en el ámbito universitario y en los que el papel de las facultades de Comunicación es determinante, son los siguientes:

- Creación de actividades con componente crítico y reflexivo en torno a los medios en las que pueden participar expertos, académicos, profesionales, etc. Las temáticas de estas actividades podrían abordar aspectos tan diversos como nuevos medios digitales, cine, redes sociales, plataformas de *streaming*, proceso y búsqueda de información, herramientas libres de creación de contenidos mediáticos, etc.
- Organizar talleres de formación en los que puedan participar profesores y alumnos de todas las áreas del conocimiento que puedan estar articulados por profesorado y alumnado del área de Comunicación.
- Formar grupos de trabajo para la creación de proyectos interdisciplinares conjuntos y futuras actividades.
- Aprovechar el contexto como apoyo y complemento a la labor investigadora y académica.

#### 4. Conclusiones

El mundo actual necesita con urgencia una ciudadanía más crítica y consciente de los nuevos retos y problemas de nuestro tiempo. En el ámbito mediático una de las grandes problemáticas actuales es hacer frente a la dimensión que han adquirido fenómenos como las noticias falsas y su viralización. El gran volumen de información y contenidos mediáticos al que se está expuesto cada día condiciona muchos aspectos de la vida de las personas, reper-

cutiendo en el funcionamiento de la sociedad. La desinformación puede tener consecuencias directas en aspectos políticos o, incluso, de falta de libertades en muchos lugares del mundo. Por eso, y para paliar la desafección mediática, se necesitan ciudadanos con los conocimientos necesarios para hacer frente a aspectos como la desinformación.

Las universidades se han convertido en importantes colaboradoras para encarar estos desafíos, pero las limitaciones curriculares y temporales, a veces, dejan un escaso margen de maniobra. Así, espacios universitarios como los Medialabs pueden resultar escenarios de apoyo muy apropiados para las facultades de comunicación para impulsar propuestas complementarias a las que se trabajan en el aula desde un enfoque práctico, real, multidisciplinar, colaborativo y vinculado a las tecnologías digitales.

La reflexión que aquí se plantea sobre opciones innovadoras, colaborativas e interdisciplinarias para trabajar la alfabetización mediática desde el entorno universitario puede, además, favorecer la conexión entre la comunidad universitaria, complementar el currículum formal académico, intercambiar experiencias y conocimientos en contextos alternativos al aula, empoderar al alumnado y potenciar la conexión con la sociedad y sus necesidades. Por otra parte, trabajar la educación mediática en este contexto puede ofrecer un extra de motivación al alumnado en su proceso de aprendizaje, al desarrollar las actividades en un contexto diferente al de la Facultad y por el componente práctico y dinámico que suelen tener este tipo de actividades. Al mismo tiempo, estas iniciativas pueden ser el comienzo de nuevas líneas de investigación para los docentes, en las que se puede también involucrar a los alumnos, o de proyectos de innovación docente que se puedan desarrollar posteriormente bajo principios similares.

Aumentar la implicación de las Universidades en la alfabetización mediática resulta de gran ayuda para el reconocimiento del papel fundamental que ejercen los medios de comunicación y la información en la sociedad; ahondando, además, en las necesarias relaciones entre Educación y medios de comunicación y sus posibilidades de integración curricular en diversas áreas del conocimiento.

## 5. Referencias

- Aguaded, José Ignacio (1997): «La televisión en el nuevo diseño curricular español», *Comunicar*, 8, pp. 97-110.
- Alonso, Miguel Ángel; Matilla, Luis; Vázquez, Miguel (1995): *Teleniños públicos, teleniños privados*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ambrós, Alba; Breu, Ramón (2007): *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*, Barcelona: Editorial Grao.
- Barlovento Comunicación (2020): «Análisis audiencia tv septiembre 2020» <https://www.barloventocomunicacion.es/audiencias-mensuales/analisis-audiencia-tv-septiembre-2020/>
- Cabero, Julio (1992): «Estrategias para una didáctica de los medios audiovisuales en el terreno educativo», en Grupo Pedagógico Prensa Educación En Andalucía: *Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión*, Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz Prensa Educación, pp. 27-32.
- Campo-Redondo, María Susana (2006): «El cine como recurso tecnológico en la creación de conocimiento: estudio de caso en la enseñanza de la orientación de la violencia familiar», *Enlace*, 3, pp. 11-31.
- Delors, Jacques (1994): «Los cuatro pilares de la educación», en *La Educación encierra un tesoro*, México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Del Río, Pablo; Álvarez, Amelia; Del Río, Manuel (2004): *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. <http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/indice.htm>
- De la Torre, Saturnino (1997): *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Eco, Umberto (1968): *Apocalípticos e integrados*, Barcelona: Lumen.
- European Commission (2013). Study on assessment criteria for media literacy levels. [https://ec.europa.eu/culture/%20media/media-content/media-literacy/studies/eavi\\_%20study\\_assess\\_crit\\_media\\_lit\\_levels\\_europe\\_finrep.pdf](https://ec.europa.eu/culture/%20media/media-content/media-literacy/studies/eavi_%20study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf)
- Ferrés, Joan (1994): *Televisión y educación*, Barcelona: Editorial Paidós.
- Ferrés, Joan; Piscitelli, Alejandro (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores, *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- García-Ruiz, Rosa; González, Vincent; Agueda, Ignacio (2014): «La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación», *Cuadernos.info*, 35 [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-367X2014000200001](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-367X2014000200001)
- García Matilla, Agustín; Martínez, L.M.; Rivera, M.J. (1996): *La Televisión Educativa en España (Informe Marco)*, Madrid: MEC.
- Jenkins, Henry; Deuze, Mark (2008): «Convergence: The international journal of research into new media technologies», *Convergence e Culture*, 14, pp. 5-12. <https://doi.org/10.1177/1354856507084415>
- Jenkins, Henry; Purushotma, Ravi; Weigel, Margaret; Clinton, Katie; Robison, Alice J. (2009): *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*, Mit Press.
- Olson, David (1995): *Writing and the mind*. En Wertsch, James V.; Del Río, Pablo; Álvarez, Amelia (Eds.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press. Trad. cast.: *La escritura y la mente*. En: *La mente sociocultural*, pp. 77-97. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Pérez Tornero, José Manuel (1994): *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*, Barcelona: Paidós Papeles de Comunicación.
- Sánchez Noriega, José Luis (1997): *Crítica de la seducción mediática*, Madrid: Tecnos.
- Tort, LL. (1997): «El cine: de informar a formar». En Saturnino de la Torre, *formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*, Barcelona: Octaedro, pp. 28-35.
- Wilson, Carolin; Grizzle, Alton; Tuazon, Ramon; Akyempong, Kwame; Cheung, Chi-Kim (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris: France.

# Alfabetización mediática e innovación docente. Hacia un enfoque crítico de la docencia de la Comunicación desde las Pedagogías visuales

*Virginia Villaplana-Ruiz*  
Universidad de Murcia

*Susana Torrado-Morales*  
Universidad de Murcia

*Gabriel Ródenas-Cantero*  
Universidad de Murcia

## 1. Introducción

En la era comunicativa mediática actual, definida por Manovich (2014), se propone que las tecnologías digitales, informáticas y las redes de la web 3.0 se caracterizan por una transformación de las formas de producir, distribuir y exhibir los discursos audiovisuales. Como afirman en sus investigaciones sobre los contenidos digitales y, en concreto, sobre el cine multiplataforma, los teóricos Balsom (2014), Acland (2003) y Tryon (2013), la producción y distribución de los discursos mediáticos permite la articulación de complejos procesos de mediación cultural que participan en la creación de discursos sociales; esto es: configurando la Cultura Digital. Se trata de una tendencia que nos lleva a repensar los estudios de los *New media* y los estudios filmicos europeos, por una parte, en la tradición de la comunicación social y del cine como entidad cultural nacional, transnacional o supranacional (Ledo-Andión; López-Gómez; Castelló-Mayo, 2013; Higbee; Lim, 2010; Bergfelder, 2005). Y, por otra parte, la emergencia de una *digitextualidad* (Everett; Caldwell, 2015) en una economía capitalista (Schumpeter, 2009) de la participación y de la Cultura Digital (Tryon, 2013), servida bajo demanda en el contexto de la «era post-digital» (Berry, 2014) supone la necesidad de un enfoque crítico de los discursos audiovisuales desde las Pedagogías visuales en Ciencias Sociales (Villaplana-Ruiz, 2019).

Desde la tradición comunicológica latinoamericana, y hundiendo sus raíces en el concepto de mediaciones de Jesús Martín Barbero (1987), la teoría de las hipermediaciones reflexiona sobre este nuevo ecosistema, caracterizado por procesos de intercambio, producción y consumo simbólico, que se desarrolla en un entorno diferenciado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí. Este

contexto comunicativo global se vincula a las alfabetizaciones digitales (*media literacy*) de las comunidades involucradas en la enseñanza de la comunicación y el arte como son instituciones diversas: museos, universidades, escuela secundaria y/o centros de arte contemporáneo.

En relación con la experiencia de investigación con las metodologías de las prácticas culturales cooperativas y colaborativas en Ciencias Sociales y Comunicación, es necesario argumentar que son muchas las aproximaciones sobre alfabetizaciones que enriquecen una mirada educativa en torno a esta realidad convergente: la alfabetización digital (Gutiérrez, 2003; Gros; Contreras, 2006), la alfabetización visual o *visual literacy* (Messaris, 1994) o la alfabetización mediática e informacional (Livingstone, 2004). Las nuevas alfabetizaciones digitales están preocupadas en contemplar en los procesos educativos informales la competencia emocional, esto es:

El conjunto de afectos, sentimientos y pulsiones emocionales provocadas por la experiencia en los entornos digitales. Estas tienen lugar bien con las acciones desarrolladas en escenarios virtuales, como pueden ser los videojuegos, o bien con la comunicación interpersonal en redes sociales. La alfabetización de esta dimensión tiene que ver con el aprendizaje del control de emociones negativas, con el desarrollo de la empatía y con la construcción de una identidad digital caracterizada por el equilibrio afectivo-personal en el uso de las TIC (Area; Ribeiro, 2012: 19).

En este contexto, las universidades desempeñan un papel central como difusoras de la educación en medios al tener que adaptar en los grados universitarios las capacidades necesarias para que el alumnado se desenvuelva en este escenario de consumo de contenidos digitales. En el contexto de la aplicación de la alfabetización mediática a los estudios de Comunicación Digital es necesario recuperar la noción de cultura desde los Estudios Culturales como un conjunto de prácticas, lo que conlleva a tener presente los objetos, los procesos y también los afectos o las emociones (Hall, 1997; Hills, 2005). La creación de discursos audiovisuales está en contacto con procesos de aprendizaje vinculados al *media literacy*, el activismo digital y el valor afectivo. Por ello, es pertinente volver a plantear los fundamentos de las prácticas educativas en el contexto de las tareas políticas de autoorganización de pequeñas comunidades (Giroux, 2013).

El ámbito del audiovisual no es ajeno a esta realidad. En este sentido, y haciendo copartícipes a quienes han trabajado la creación crítica de los discursos audiovisuales desde las pedagogías visuales y la alfabetización, desde diversos entornos de investigación, la alfabetización digital se presenta como algo prioritario en la formación democrática de la ciudadanía y se considera imprescindible que se encuentre integrada en la formación de los graduados en Comunicación. Es fundamental la incorporación de las pedagogías visuales en contextos educativos (Villaplana-Ruiz, 2015; Villaplana-Ruiz, 2016).

## 2. La pedagogía visual y las competencias en alfabetización digital

La Comunicación Digital, los medios de comunicación, la cultura de la participación y la educación mediática son parte de la esfera democrática de emancipación y transformación social que el pensamiento cultural crítico de autores como bell hooks (1994), Kaplún (1998), Freire (2005) o Ferrés (2010) han explorado sobre las relaciones entre *media literacy* y educación. La tradición de este pensamiento crítico nos lleva a una detenida reflexión sobre la educación y la necesidad de una alfabetización audiovisual proactiva, ese lugar del que Philippe Meirieu, en su obra *El Frankenstein Educador* (2007), nos enuncia mediante la noción de «pedagogía diferenciada»: poder dejar que el otro ocupe su puesto; pues la pedagogía diferenciada, sobre todo, antes que ser un conjunto de métodos y técnicas de organización del trabajo escolar es la expresión de la voluntad de *hacer con*: «Hacer con el alumno concreto, tal y como lo encontramos, fruto de una historia intelectual, psicológica y social, una historia que no puede abolirse por decreto» (Meirieu, 2007: 109). La relación entre educación, alfabetización escrita y visual cuestiona, como subrayó bell hooks, las nociones de libertad y justicia social:

El problema no es que nos liberemos de las representaciones. La respuesta es un sentido proactivo de capacidad de acción que requiere que todos tengamos un gran nivel de alfabetización escrita y visual. Creo que no podemos hablar de libertad o de justicia social en ninguna cultura si no hablamos de movimientos de alfabetización (hooks, 1994: 44).

En este sentido, en la investigación «Cuatro preguntas para una ‘utilidad’ que está por venir» (Villaplana-Ruiz et al., 2014), del colectivo Subtramas, se denomina *Pedagogías visuales* a las metodologías que se cuestionan cómo romper con las estructuras de juicio y productividad del aprendizaje heredado, cómo producir conocimiento de las experiencias de cooperación, cómo potenciar y articular estos saberes para generar otras formas de coexistencia social, cómo sustraer nuestras capacidades cognitivas de las condiciones de gobernanza y agenciarlas con la acción colectiva.

Para poder evaluar las competencias del alumnado en alfabetización digital utilizamos las pedagogías visuales para la alfabetización mediática, y para ello usaremos los indicadores discursivos (Tabla 1) para la enseñanza de la Comunicación en la universidad española, propuestos por Villaplana-Ruiz (2016), centrándonos en los cinco siguientes:

1. *Creatividad colaborativa*: La creación como aprendizaje por parte del alumnado y la capacidad inherente a la propia vida, como parte de la evolución, de la socialización y de la formación de identidad de cada individuo y de la colectividad. Se generan los discursos audiovisuales

como parte de la interpretación crítica y las prácticas colaborativas en el plano de sus experiencias vitales. Entendemos que lo «colaborativo» introduce matices más micro-políticos e implica una actitud más activa que la que proporciona participar en algo ya organizado o establecido. De este modo, se hace referencia a la acción de colaborar con un grupo de personas, no a la de hacer algo simplemente con un otro u otros.

2. *Discurso audiovisual cooperativo*: Con relación al aprendizaje cooperativo del alumnado destacamos algunos resultados del aprendizaje mediante la competencia emocional: a) Comunicar emociones y situaciones, tanto por escrito como oralmente, conocimientos, procedimientos, resultados e ideas relacionadas con los discursos audiovisuales y; b) Capacidad de integrarse dentro de grupos de trabajo y colaborar en entornos multidisciplinares, siendo capaz de comunicarse con agentes sociales y profesionales de todos los ámbitos.
3. *Estética del pensamiento colectivo*: El alumnado investiga formas de conocimiento como proceso y desarrolla las formas de conocimiento como construcciones colectivas para poner en cuestión los discursos de autoría/autoridad, mediante procesos de intervención social basados en articulaciones y redes de cooperación, situándose como (co)narradores visuales dentro de la propia producción. El alumnado incide en las formas de conocimiento como experimentación en el campo de la visualización, dotándolas de cualidades de «código abierto» que las hacen reapropiables.
4. *Herramientas de etnografía digital (autoetnografía)*: El alumnado creará auto-representaciones significantes para la comunidad, dotándose de habilidades de pensamiento crítico y evaluando mensajes de los medios sobre la base de nuestras propias experiencias, creencias y valores.
5. *Imaginario digitales y cultura participativa*: El alumnado comprenderá el estudio del imaginario mediático como el compendio de imágenes, representaciones o ideaciones sobre un sujeto, una comunidad, una cultura o un tiempo determinado.



Tabla 1. Indicadores para valorar la alfabetización digital y las pedagogías visuales aplicadas a los estudios de Comunicación.

Marcadores Discursivos	Competencias Digitales
Creatividad colaborativa	1. Capacidad para comprender discursos audiovisuales y aprehender su significado ideológico, social y cultural. 2. Capacidad para crear contranarrativas sociales.
Discurso audiovisual cooperativo	3. Capacidad para entender diferentes discursos audiovisuales así como las particularidades expresivas de las plataformas propias de la web móvil 3.0. 4. Capacidad para utilizar de manera combinada lenguajes como el icónico, sonoro, audiovisual y escrito, así como las plataformas propias de la web móvil 2.0. 5. Construir relatos a través de un lenguaje hipertextual e hipermedial.
Estética del pensamiento colectivo	6. Consumo crítico de contenido estético a través de medios tradicionales (televisión, prensa, cine, libros...) y de medios sociales (redes sociales, móviles).
Herramientas de etnografía digital (autoetnografía)	7. Relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas. 8. Apropiarse y transformar producciones artísticas, potenciando la innovación, la experimentación y la sensibilización estética.
Imaginarios digitales y cultura participativa	9. Capacidad de compartir discursos críticos del contenido consumido a través de los diferentes medios (fenómeno televisión 2.0). 10. Colaboración en la autoría o difusión de contenido propio o ajeno.

Fuente: Villaplana-Ruiz (2016).

### 3. Experiencias de alfabetización digital y pedagogías visuales en el ámbito universitario de la Región de Murcia

La Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia acoge 6 grupos de innovación educativa,<sup>1</sup> desde los cuales se han realizado varios proyectos que se enmarcan dentro de estos indicadores y están centrados en aspectos relacionados con la creación discursiva de productos audiovisuales como los videoclips, las webseries o los cortometrajes documentales o de ficción, así como proyectos fotográficos e incluso sonoros (transformando las pedagogías visuales en audiovisuales). Estas experiencias se han desarrollado en los Grados de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas y Periodismo (Martínez-Rodríguez, 2020).

#### *Creatividad colaborativa:*

En el curso 2020-2021 se puso en marcha el proyecto de innovación *Laboratorio de Comunicación. Creación de proyectos colaborativos: Videoclip, cor-*

<sup>1</sup> <https://www.um.es/web/innovacion/gid/listado>

*tometraje, programas de televisión y documental. Innovación en metodologías participativas con estudiantes y profesorado.* Este proyecto basado en metodologías colaborativas de creación audiovisual —desarrollado mediante los contenidos creados en las asignaturas Análisis y efectos de los discursos audiovisuales; Documental; Dirección, Producción y Realización; Gestión de productos audiovisuales y multimedia; y Trabajo fin de grado— se ha aplicado en las clases prácticas con estudiantes de los grados de Comunicación Audiovisual y Periodismo. A esta experiencia, el profesorado compuesto por Virginia Villaplana, Manuel Nicolás, Onésimo Hernández, Raúl Fernández y Diego Mollá suma los proyectos de innovación realizados anteriormente (*MediaLab de Comunicación Digital. Innovación en metodologías participativas y creación de proyectos audiovisuales* entre los años 2019 y 2021 y *Comunicación Social 2.0 y Pedagogías de la Creación o Diseño de un prototipo cinematográfico para la alfabetización audiovisual en Educación universitaria* entre 2014 y 2016).

Entre las destrezas que el estudiante debe adquirir se encuentran las siguientes: la aplicación de técnicas y procesos de producción audiovisual y difusión de contenidos en las redes digitales; la comprensión de los códigos utilizados en el lenguaje audiovisual, la creatividad; la capacidad de analizar y valorar los recursos formales vinculados a la imagen; la exposición, expresión pública y defensa en público del proyecto práctico y el propio proceso de aprendizaje individual y en grupo, así como respetar la ética y deontología profesional. En las asignaturas que integran el proyecto de innovación docente el número de estudiantes es de 70 (en las optativas de 40). Para la dinamización se divide al grupo de clase en grupos de 8 estudiantes.

La fundamentación didáctica de este proyecto de innovación docente radica tanto en fomentar el aprendizaje cooperativo y la educación participativa en Comunicación audiovisual a través de las pedagogías de la imagen y la alfabetización digital, como en desarrollar una capacidad creativa, dialógica, comunicacional y expresiva en el alumnado. Del mismo modo, el proyecto propicia la relación entre estudiantes y el tejido social de la región de Murcia mediante la colaboración con entidades de derechos humanos, asistencia social o la red de centros educativos de secundaria. Se ha colaborado con: Asociación vecinal plataforma pro Soterramiento Santiago El Mayor, Asociación de la Memoria Histórica de Murcia, Servicio de Cultura de la Universidad de Murcia, Comité de Apoyo a las Trabajadoras del Sexo, Jesús Abandonado y Centro de Diversidad Psíquica de Archena.

Desde 2014 hasta la actualidad se realiza, coordinado desde el grupo de innovación #IDECOa,<sup>2</sup> la Muestra de Comunicación UMU-Premios Aured, creando un archivo de la experiencia docente y las prácticas creativas de es-

---

<sup>2</sup> Innovación Docente en Estudios de Comunicación Audiovisual, Educación Participativa y Cambio Social (ideocaum.es).

tudiantes (documentales, videoclips, cortometrajes...).<sup>3</sup> Algunos de los cortometrajes forman parte del catálogo del Proyecto Filmnow, la plataforma de promoción y distribución de estos trabajos en pequeño formato procedentes de escuelas de cine y universidades de audiovisual españolas.<sup>4</sup>

Entre los más de 200 estudiantes implicados en el curso 2020-2021 se han realizado unas 30 piezas audiovisuales colaborativas. Entre los datos que avalan este proyecto encontramos la suma del número de visitas de ediciones anteriores de la muestra para visualizar las piezas a través del canal oficial de YouTube (con más de 47.736 visitas de países como España, Estados Unidos, Italia, Reino Unido, Honduras...) y una media anual de 20.000 visitas a la página web, incentivadas por la votación del público y los premios que se otorgan. En la edición de los Premios Aured-2020 se superaron en el canal de YouTube las 26.000 reproducciones de obras.

#### *Discurso audiovisual cooperativo*

Los profesores Miguel Ángel Nicolás, César San Nicolás, Pedro Hellín, Onésimo Hernández y Raúl Fernández crearon el proyecto *PublicInnova*,<sup>5</sup> enmarcado en el grupo de innovación Trendenlab, con los objetivos de aportar visibilidad a los trabajos prácticos realizados por los alumnos del grado de Publicidad y Relaciones Públicas y de fomentar el conocimiento colaborativo y la utilización de metodologías transversales que permitieran mejorar la coordinación de prácticas de asignaturas diferentes pero interconectadas entre sí. Las campañas publicitarias de marcas, productos o anunciantes (realizadas en las asignaturas Estrategias de comunicación y eficacia publicitaria; Creatividad Publicitaria; Tecnologías para la producción de contenidos publicitarios y Discurso publicitario) se muestran en un espacio permanente, digital y abierto donde colaboran profesores y alumnos.

En el curso 2018-2019, el ámbito de actuación se amplía y se colabora con el Grado en Arquitectura de la UPCT. Se realizaron dos proyectos de innovación educativa *Perspectivas. Estrategias de comunicación para la modificación de los espacios de convivencia pública de la Facultad de Comunicación y Documentación* y *Proyecto arquitectónico y comunicación. Aprendizaje colaborativo entre el Grado de Arquitectura (UPCT) y el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas (UM)*. Alrededor de 80 alumnos de ambas universidades participaron en esta iniciativa mediante propuestas conceptuales, creativas, discursivas

<sup>3</sup> <https://muestraumcomunicación.wordpress.com/portfolio/premios-aured-2020/>

<sup>4</sup> [thefilmnowproject.com](http://thefilmnowproject.com) (colaboran Universidad de Murcia, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Navarra, Universidad de Blanquerna y Universidad Jaume I). Los trabajos seleccionados están presentes en los mercados de cortometrajes más importantes del mundo como el Short Film Corner en Cannes o el Clermont Ferrand International Short Film Festival.

<sup>5</sup> <https://tredenlab.com/portfolio-item/red-digital-publicinnova/>



Imagen 1. Proyecto Perspectivas.

y arquitectónicas para transformar la plaza Periodista Jara Carrillo, ubicada junto a la Facultad, en un espacio vital para la convivencia entre las personas que desarrollan su actividad académica o profesional en dicho centro o en las cercanías, que permitiera proyectar la facultad como un punto de encuentro central del campus (Fernández; Carcelén, 2019). Las actividades de nuestro grado estuvieron encaminadas a definir los espacios y las instalaciones desde planteamientos de comunicación que permitieran conceptualizar propuestas, ideas descritas en proyectos concretos que canalizaron esfuerzos hacia la creación de proyectos arquitectónicos tangibles y realizables (Imagen 1).

Desde el Grado de Comunicación Audiovisual, en el curso 2019-2020, dentro de la asignatura Teoría e Historia de los Medios Audiovisuales se desarrolló un proyecto enmarcado también en este indicador y que pretendía alcanzar las siguientes competencias digitales: la capacidad para crear contranarrativas sociales y para comprender los discursos audiovisuales y aprehender su significado ideológico, social y cultural. El proyecto, titulado *Collaborative learning of film analysis in transnational and interuniversity environments*, coordinado por la profesora Rebeca Romero y el profesor del Department of Cultures & Languages de Birkbeck College-University of London, Marcos Centeno, consistió en el análisis razonado y cruzado de los méritos y deméritos que reunían los análisis fílmicos de cine japonés realizados por alumnos de Birkbeck y Murcia (en la universidad anglosajona dentro de la asignatura Theorising Japanese Cinema en el BA Film and Media). Dicha actividad trató de facilitar recursos a los estudiantes y establecer estímulos, mediante el aprendizaje abierto y participativo interuniversitario, para generar nuevas



Imagen 2. Imagen del largometraje *Memorias del Mar Menor. La pesca en un paisaje en crisis*.

perspectivas críticas, paralelismos y marcos de actuación coincidentes en torno a la interpretación historiográfica y el análisis fílmico en una actividad de carácter voluntario, ofertada al alumnado matriculado en las respectivas asignaturas implicadas. Los mejores ensayos de Murcia y Birkbeck se han publicado en versión bilingüe, en la web *Educación la mirada*.<sup>6</sup> La metodología colaborativa y participativa empleada en este proyecto ha fomentado y dinamizado el aprendizaje multidireccional.

#### *Estética del pensamiento colectivo*

Destacamos en este apartado la producción de dos largometrajes realizados con estudiantes: *Memorias del Mar Menor. La pesca en un paisaje en crisis* (2019) del estudiante Julio Suárez Espinosa y *Negra Blanca* (2015). Esta segunda película fue realizada por los integrantes del proyecto «¿Hacemos una peli?» que comienza en Blanca, Murcia, en octubre de 2013. Durante 9 meses un equipo de gente dedicada al audiovisual, junto a nuestros estudiantes de Comunicación Audiovisual, con un numeroso grupo de habitantes del pueblo de Blanca, trabajaron de manera horizontal para hacer una película. *Negra Blanca* es uno de los frutos de ese trabajo colectivo.<sup>7</sup> La película se estrenó en el Teatro de Blanca y en la Cineteca de Madrid. Tuvo además diversos recorridos internacionales con proyecciones entre otras en las universidades de Nueva York, Pensilvania y Los Ángeles, Los Andes y Buenos Aires. El largometraje

<sup>6</sup> [https://www.um.es/educarlalimrada/?cat=71&post\\_type%5B%5D=cine](https://www.um.es/educarlalimrada/?cat=71&post_type%5B%5D=cine)

<sup>7</sup> Las fases del proceso se encuentran en el blog [hacemosunapeli.wordpress.com](http://hacemosunapeli.wordpress.com)

*Memorias del Mar Menor. La pesca en un paisaje en crisis* narra la situación del colectivo de pescadores del Mar Menor, habitantes originales de la laguna, un colectivo ligado estrecha y directamente a este frágil ecosistema y que depende de su estado de conservación (véase la imagen 2).

Ante este escenario de crisis medioambiental e inestabilidad que hace poner en duda el futuro de la comunidad, se muestra su realidad, sus costumbres, su idiosincrasia, su modo de vida y sus preocupaciones por el Mar Menor, como valor sociocultural único.

#### *Herramientas de etnografía digital (autoetnografía)*

Una de las actividades que arrancó con el proyecto, coordinado por Rebeca Romero, *Prácticas de innovación docente para el aprendizaje creativo de la teoría e historia de los medios audiovisuales*, y se ha mantenido desde el curso 2016-2017 es la creación de un autorretrato. En ella se plantea un acercamiento estético e histórico al cine y la fotografía a partir de la apropiación y el *remake* fotográfico. Desde el punto de vista de la *visual literacy*, como afirma Romero en el prólogo del catálogo *Trayecto de identidades* (2020), «con este ejercicio se profundiza en términos visuales en la figura retórica del préstamo, sobre cuyo autor y contexto de creación el alumno se ha documentado previamente (...) Puesto que el autorretrato se inclina más del lado de lo metafórico y lo poético que de lo narrativo, viene acompañado de un breve texto o comentario ideado por el autor. Cada estudiante hace de guía o intérprete de su propia imagen, en ocasiones en términos más personales que históricos». De este modo, el estudiante relaciona su propia producción mediática con otra manifestación artística, apropiándose de ella y transformándola para potenciar la innovación, la experimentación y la sensibilización estética (competencias digitales 7 y 8 de la Tabla 1).

El ejercicio ha dado lugar no solo a la publicación de distintos catálogos fotográficos, *La percepción del yo* (2017), *Reflejos deformados* (2018) y el mencionado *Trayecto de identidades* (2020) (Imagen 3), sino también a la muestra expositiva *Pedagogías de la imagen* con la que en junio de 2019 se inauguró la Sala Isidoro Valcárcel de la facultad.

#### *Imaginario digital y cultura participativa*

En el curso 2018-2019, se presenta en nuestra facultad la primera fase del proyecto «PodcastUM: Educación y Espacios Sonoros»: un espacio para ayudar a los alumnos de los grados de Comunicación Audiovisual y Periodismo a la puesta en práctica de lo aprendido en las asignaturas Periodismo Audiovisual y Redacción para géneros y formatos periodísticos, mediante la planificación, producción y emisión de una serie de podcasts. Adoptamos, de esta forma, un enfoque de *learning by doing*, en el que los alumnos deben ejercitar las competencias y habilidades adquiridas en las asignaturas cursadas. Incluimos





Imagen 3. Portada de *Trayecto de identidades*.

como parte de esta primera etapa una experiencia de metodología participativa a través de una colaboración con la Unidad Militar de Emergencias (UME), del Ejército español. En abril de 2018, la UME simuló en Murcia una intervención de nivel 3 (riesgo nacional), tras dos supuestos terremotos en las ciudades de Murcia y Cartagena. La UME, junto con otros organismos y entidades, tanto civiles como militares, de los ámbitos local, regional, nacional e internacional, desplegaron sus efectivos en varios escenarios recreados con el fin de poner en práctica la capacidad de reacción ante una gran emergencia de este tipo. La cobertura del Ejercicio Conjunto Combinado por parte de los alumnos derivó en la elaboración de un noticiario de televisión, un periódico y dos boletines de noticias de radio<sup>8</sup> en formato pódcast. Tres profesoras (María Verónica de Haro, Susana Torrado y Lourdes Martínez), dos técnicos y 16 estudiantes trabajaron juntos cubriendo la historia, 24 horas, tres días seguidos, como un verdadero medio de comunicación (véase la imagen 4).

Toda una adquisición de competencias profesionales mediante el aprendizaje experiencial y el uso de metodologías participativas en el entorno real, donde se pone en práctica la competencia 10: colaboración en la autoría o

<sup>8</sup> Se puede consultar el informativo de televisión en: <https://twitter.com/UMEGob/status/989912694483488770>



Imagen 4. Cobertura del Ejercicio Conjunto Combinado UME-Región de Murcia.

difusión de contenido propio o ajeno (Martínez-Rodríguez; Torrado-Morales 2022).

En esta línea, pero ahondando en la competencia 9, dentro de la asignatura Deontología profesional en el entorno audiovisual —coordinada por el profesor Gabriel Ródenas— se llevaron a cabo una serie de actividades orientadas a la reflexión sobre los discursos difundidos a través de diversos medios, tales como la televisión e internet, pero sin reducirse a los mismos, y el análisis de su impacto potencial en la audiencia y en la población. A tal fin, se propuso a los alumnos llevar a cabo ejercicios de carácter teórico-práctico en los que, por una parte, se desarrollase una lectura crítica de temas como las *fake news* o la manipulación mediática y, por otra, que los alumnos realizasen materiales, en múltiples formatos, en los cuales se pudiese de manifiesto de un modo plástico el alcance de estas dinámicas.

El resultado fue un catálogo variado de propuestas que iban desde el pódcast o el fotorreportaje, pasando por el *fanzine*, la infografía interactiva o el diseño de campañas de manipulación mediática (de uso estrictamente pedagógico y carácter interno, no orientadas a su difusión o puesta en práctica), hasta la producción de documentales, en los que se entrevistó a periodistas de distintos medios y orientación política, al presidente de la comunidad, Fernando López Miras, o al rector de la Universidad de Murcia, José Luján, entre otros.

De manera paralela, y con ánimo de transferir a un público más general parte de las conclusiones de los debates desarrollados a lo largo de las sesiones de clase, se programó la publicación por entregas de un ensayo en el que se resumía y elaboraba en un estilo divulgativo el contenido abordado en la asigna-



tura. El ensayo, *Cibercircus* (Ródenas, 2021), fue publicado en la revista *Zenda* por entregas semanales entre los meses de abril y mayo. En dicho ensayo se abordaron cuestiones tales como las noticias falsas, el populismo, la posverdad, el impacto de las redes sociales (como la polarización de la esfera pública), la cibervigilancia, las tecnologías *deepfake* o la Inteligencia Artificial. Temas que fueron discutidos y tratados por los alumnos en clase y en sus trabajos.

#### 4. *Hacia unas prácticas transformadoras: reflexión final*

Las prácticas educativas, que consciente o inconscientemente reafirman o reproducen las normas del sistema, las denominamos prácticas educativas afirmativas o reproductivas. Frente a ellas, surgen una serie de prácticas más minoritarias que denominamos críticas, dirigidas a poner en cuestión las estructuras normativas para poner en evidencia los dispositivos que hay detrás del sistema de producción educativo, mediático y cultural.

También podemos hablar de otra categoría de prácticas: las prácticas transformadoras —más excepcionales— son las que se enfrentan a un reto mayor, pues comparten los mismos valores que las prácticas críticas pero intentan ir más allá, propiciando acciones de verdadera transformación en las sociedades. Podemos constatar que toda práctica transformadora es crítica, pero no toda práctica crítica es transformadora, aunque produzca un alto nivel crítico de excelencia artística e intelectual. Las prácticas transformadoras lo son porque de algún modo producen agenciamiento, performatividad o empoderamiento, sobre todo cuando contribuyen a producir acciones decididas a alterar las estructuras sociales, o bien a activar acciones con consecuencias que vayan a cambiar los valores que acaban produciendo nuevas normas de regulación y convivencia social.

Todas las propuestas, como prácticas transformadoras, que hemos presentado en este capítulo pretenden dar respuesta a las exigencias del actual contexto universitario: contribuir a que los estudiantes adquieran destrezas en el manejo de nuevas herramientas tecnológicas e implicar al alumno de forma activa en su proceso formativo mediante metodologías de aprendizaje experiencial, tanto en el ámbito del aula como en el contexto real, con el fin de favorecer la adquisición de competencias profesionales y buscando un mayor acercamiento entre el mundo académico y el entorno social y profesional. Con el desarrollo de los proyectos, los alumnos adquieren competencias y habilidades, a través del aprendizaje colaborativo (Smith, 1996), usando las TIC, cuyo potencial educativo y sus posibilidades comunicativas y colaborativas han sido señaladas en las dos últimas décadas por numerosos autores (Wenger, 1998; Downes, 2007; Lamy; Hampel, 2007; Baloche; Brody, 2017).

Del mismo modo, también como parte del profesorado de la universidad y de nuestra facultad de Comunicación y Documentación, debemos estar dis-

puestos a cambiar nuestras prácticas educativas y nuestro papel como docentes, un nuevo rol que implica poseer unas habilidades tecnológicas para el diseño de un ambiente de aprendizaje bueno para el estudiante, facilitar el proceso de aprendizaje pasando a la figura de «tutor» y ante todo, «motivar al estudiante para que encuentre cierta analogía o correspondencia entre las actividades que realiza en clase y el mundo real» (Arias, 2012). Los profesores hemos pasado de ser proveedores de saber a mediadores y facilitadores del aprendizaje (Waldegg, 2002), ayudados por las pedagogías visuales.

## 5. Referencias

- Acland, Charles R. (2003): *Screen traffic: Movies, multiplexes, and global culture*, Durham, NC: Duke University Press.
- Alea, Manuel; Ribeiro, Teresa (2012): «De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0», *Comunicar*, vol. 38, pp. 13-20. doi: 10.3916/C38-2012-02-01.
- Arias Soto, Luz D. (2012): «Impacto de un curso mediado por la Web 2.0 en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés», *Folios* (online), núm. 36, pp. 51-76. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1725>
- Baloché, Linda; Brody, Celeste M. (2017): «Cooperative learning: exploring challenges, crafting and innovations», *Journal of Education for Teaching*, vol. 43, núm. 3, pp. 274-283. doi: 10.1080/02607476.2017.1319513
- Balsom, Erika (2014): *Exhibiting cinema in contemporary art*, Amsterdam, Netherlands: Amsterdam University Press.
- Bergfelder, Tim (2005): «National, transnational or supranational cinema? Rethinking European film studies», *Media, culture & society*, vol. 27, núm. 3, pp. 315-331. doi:10.1177/0163443705051746
- Berry, David M. (2014): *Critical Theory and the Digital*, New York: Bloomsbury.
- Downes, Stephen (2007): «Learning Networks in Practice», en D. Ley (ed.): *Emerging Technologies for Learning*, vol. 2 (pp. 19-27), Coventry: Becta.
- Everett, Anna; Caldwell, John T. (eds.) (2015): *New media: theories and practices of digitextuality*, Routledge.
- Fernández, A. Raúl; Carcelén, Ricardo (coord.) (2019): *Perspectivas. Estrategias para la modificación de los espacios de convivencia pública de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia*. Murcia: Facultad de Comunicación y Documentación.
- Ferrés i Prats, Joan (2010): «Educomunicación y cultura participativa», en R. Aparici (ed.): *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 251-266), Barcelona: Gedisa.
- Freire, Paulo (2005): *Pedagogía del oprimido*, 2ª edición. México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (2013): «La Pedagogía crítica en tiempos oscuros», *Praxis educativa*, Año XVII, núm. 17, pp. 13-26. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v17n2a02giroux.pdf>
- Gros, Begoña; Contreras, David (2006): «La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas», *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 42, núm. 1, pp. 103-126. Disponible en: <http://rieoei.org/rie42a06.htm>
- Gutiérrez, Alfonso (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*, Barcelona: Gedisa.
- Hall, Stuart (ed.). (1997): *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. v. 2 (Culture, Media and Identities)*, Londres: Sage Publications/ The Open University.

- Higbee, Will; Lim, Song H. (2010): «Concepts of transnational cinema: Towards a critical transnationalism in film studies», *Transnational Cinemas*, vol. 1, núm. 1, pp. 7-21. doi:10.1386/trac.1.1.7/1
- Hills, Matt (2005): *How to Do Things with Cultural Theory*, Londres: Bloomsbury Academic.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York and London: Routledge.
- Kaplún, Mario (1998): *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lamy, Marie-Noëlle; Hampel, Regine (2007): *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Ledo-Andión, Margarita; López-Gómez, Antía; Castelló-Mayo, Enrique (2013): «Small European cinema in original version as a «creative destruction» paradigm», en IAMCR 2013 Conference Dublin: *Crises, «Creative Destruction» and the Global Power and Communication Orders*.
- Livingstone, Sonia (2004): «Media literacy and the challenge of new information and communication technologies», *The Communication Review*, vol. 7, núm. 1, pp. 3-14. doi: 10.1080/10714420490280152
- Manovich, Lev (2014): *El software toma el mando*, Barcelona: Editorial UOC.
- Martín Barbero, Jesús (1987): *De los medios a las mediaciones*, México, DF: Gustavo Gili.
- Martínez-Rodríguez, Lourdes (coord.). (2020): *Metodologías participativas en la enseñanza de la Comunicación. Experiencias de innovación docente en el ámbito universitario*, Madrid: Octaedro.
- Martínez-Rodríguez, María Lourdes; Torrado-Morales, Susana (2022): «Education and sound spaces. Using podcast as a tool for learning in Communication Studies», En S. Marinho; P. Sánchez-García (coords.), *Trial and error in Journalism and Communication Education: innovation and trends between the classroom and industry* (pp. 37-63), Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.
- Meirieu, Philippe (2007): *Frankenstein educador* (1a ed. 1998, 3a reimp.), Barcelona: Laertes.
- Messaris, Paul (1994): *Visual «literacy»: image, mind, and reality*, Boulder (CO): Westview Press.
- Ródenas, Gabriel (2021): *Cibercircus*, en *Zenda*. Disponible en: <https://www.zendalibros.com/tag/cibercircus>
- Romero-Escrivá, Rebeca (ed.) (2017): *La percepción del yo. Autorretratos con cita visual I*. Murcia: Grupo IDECOA/Facultad de Comunicación y Documentación. Disponible en: <https://issuu.com/educarlamiradaum/docs/lapercepciondelyo>
- Romero-Escrivá, Rebeca (ed.) (2018): *Reflejos deformados. Autorretratos con cita visual II*. Murcia: Grupo IDECOA/Facultad de Comunicación y Documentación. Disponible en: <https://issuu.com/educarlamiradaum/docs/reflejosdeformados>
- Romero-Escrivá, Rebeca (ed.) (2020): *Trayecto de identidad(es). Autorretratos con cita visual III*. Murcia: Grupo IDECOA/Facultad de Comunicación y Documentación. Disponible en: <https://issuu.com/educarlamiradaum/docs/trayectodeidentidades>
- Schumpeter, Joseph A. (2009): *Can capitalism survive? Creative destruction and the future of the global economy*, New York: HarperCollins.
- Smith, Karl A. (1996): «Cooperative learning: Making «groupwork» work», *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 67, pp. 71-81.
- Tryon, Chuck (2013): *On-demand culture: Digital delivery and the future of movies*, New Brunswick: Rutgers University Press.
- Villaplana-Ruiz, Virginia; Del Pozo, Diego; Romaní, Montse (2014): «Cuatro preguntas para una «utilidad» que está por venir», en VV.AA. *Un saber realmente útil*, Catálogo de exposición (pp. 126-138), Madrid: Museo Reina Sofía.
- Villaplana-Ruiz, Virginia (2015): «Documentalidad. Cine sin autoría, pedagogías visuales colectivas y valor afectivo», en V. Fernández (ed.), *Revisitando el cine documental: de Flaherty al webdoc* (pp. 33-54), La Laguna: Cuadernos Artesanos de la Comunicación 83.
- Villaplana-Ruiz, Virginia (2016): «Remix Europe. Discourse and practices. Collaborative Cinema or Network-produced

- Cinema. Participatory Transmedia Formats in the European Digital space», en M. Ledo-Andión (ed.), *Finland, Galicia, Wales. The challenges of small cinemas in non hegemonic languages* (pp. 183-221), Santiago de Compostela: GEA-Universidad de Santiago de Compostela.
- Villaplana-Ruiz, Virginia (2019): «Social cinema 3.0 and digital memory-work: participatory communication and psychic diversity», en E. Pérez-Sedeño, et al. (coord.), *Knowledges, Practices and Activism from Feminist Epistemologies* (pp. 61-74), Wilmington, DE: Vernon Press.
- Waldegg, Guillermina (2002): «El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/53>
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

## Redes sociales y AMI en la docencia universitaria: cómo adecuar la iniciativa MIL CLIKS a las Facultades de Comunicación

*Ana Pérez-Escoda*

*Marta Perlado-Lamo de Espinosa*

*Mercedes Herrero-de-la-Fuente*

Universidad Nebrija

### *1. Introducción*

La crisis global en el flujo de las informaciones y las comunicaciones por la pandemia covid-19, llamada por la OMS «infodemia» y propiciada por las redes sociales, ha puesto de relieve más que nunca la importancia de la alfabetización mediática, informacional y digital. Las sociedades actuales están basadas en enormes flujos de información circulante creados no solo por medios e instituciones, sino por usuarios que consumen y producen en la misma proporción. La emergencia de las redes sociales desde principios de siglo ha propiciado este cambio en el rol de los usuarios, empoderados como *prosumers*, dando lugar a un nuevo ecosistema virtual en el que, por un lado, encontramos una mayor libertad de expresión, pero por otro, también un mayor caos en la distribución de desinformación, bulos y *fake news* (Cinelli *et al.*, 2020; Tasmin; Hosain; Mazumder, 2020).

Las implicaciones de estos hechos, acentuados durante la pandemia por covid-19, se entienden desde dos perspectivas diferentes: la primera referida a la confianza que la ciudadanía deposita no sólo en los políticos y las instituciones, sino también en los medios de comunicación que legitiman las sociedades democráticas (Casero-Ripollés; García-Gordillo, 2020) y, en segundo lugar, en cuanto a las necesidades de alfabetización digital y mediática, para paliar el desorden informativo que las informaciones falsas están provocando en la sociedad (Rodríguez-Pérez, 2020). La primera implicación exige acciones específicas por parte de los responsables políticos y de los medios de comunicación para tratar de solucionar el problema mediante nuevas regulaciones y prácticas de discursos mediáticos fiables. Por otro lado, centrándonos en las audiencias y los ciudadanos, parece importante, más que nunca, dotarles de la adecuada alfabetización mediática y digital, que les permita interpretar y evaluar la información recibida para afrontar activamente el problema de la desinformación.

La iniciativa MIL CLICKS de la Unesco en colaboración con GAPMIL (Alianza Mundial para las Asociaciones sobre Alfabetización Mediática e Informacional) destaca la importancia de las redes sociales como poderosas herramientas que ayudan a la gente a desarrollar mejor la alfabetización mediática y digital. En este capítulo se presenta una propuesta de integración de esta iniciativa en la docencia de las facultades de comunicación de forma transversal. Se trata de aprovechar la naturalidad con la que los jóvenes usan las redes para el aprendizaje en las aulas a través de una docencia innovadora que integre estas herramientas que han cambiado la comunicación pública y privada, propiciando buenas prácticas como punto de partida en la lucha contra la desinformación.

## *2. Jóvenes y redes sociales*

Si bien el problema de la desinformación y las *fake news* afecta al total de la población, son los jóvenes y los adolescentes los nichos poblacionales más expuestos en tiempo de consumo a las redes sociales, y por tanto los que mayor peligro corren a la hora de consumir este tipo de contenidos (Pérez-Escoda; Pedrero-Esteban; Rubio-Romero; Jiménez-Narros, 2021). Los nativos digitales, como los designó Mark Prensky, nacidos entre 1980 y mediados del 2000, aprenden en el lenguaje digital y se relacionan entre nuevas formas de comunicación interactiva a través de diferentes dispositivos, especialmente del teléfono móvil, siendo precisamente su contexto vincular (su conexión con la tecnología y la comunicación virtual con otros) lo que determina su «natividad digital».

La velocidad tecnológica y sus efectos en la sociedad reconoce dos generaciones de jóvenes digitales; los *millennials* o generación Y (1980-1995), y los *centennials* o generación Z (1997-2010). Dos segmentos que despiertan el interés investigador por ser los primeros de la cultura digital, por su empuje sobre sus mayores (inmigrantes digitales) y su notabilidad demográfica, dado que ambos grupos representarán casi el 60% de la población del planeta en el 2025. Aunque coinciden en muchos temas, fundamentalmente de tipo social y político, son jóvenes que divergen en otros aspectos derivados de su contexto económico y de los desarrollos tecnológicos en los que se han socializado. Así, la crisis del 2008 concierne a los dos, pero son los más jóvenes, los Z, los que nacen en plena recesión y observan el cuestionamiento político, educativo y mediático, lo que sin duda les infunde una mentalidad flexible y creativa, colaborativa y participativa, pero al mismo tiempo provoca su desconfianza, entre otros, hacia la enseñanza tradicional (Ortega Cachón *et al.*, 2016).

Los *millennials* se hacen adultos con el cambio del milenio (Dimock, 2018) y ven nacer las redes sociales, representando la primera generación globalizada y dotada de capacidades y habilidades técnicas avanzadas para informarse,

comunicarse, crear y compartir contenido a través de internet (Rodríguez; Ballesteros, 2019); un medio del que conocen sus primeros años de existencia y que manejan sin riesgo para su privacidad en sus inicios. Son también los jóvenes que inauguran el comportamiento *multitasking*, de modo que hacen varias cosas a la vez y se comunican a través de diferentes dispositivos simultáneamente. Su principal medio de comunicación es la Red, y requieren de su smartphone para estar conectados y compartir ocio, trabajo o comercio, manteniendo una intensa actividad en las redes sociales, aspecto en el que coinciden con la siguiente generación (Sádaba; Pérez-Escoda, 2020).

La generación Z parece estar más influenciada por la sociedad de internet que sus antecesores y su existencia está claramente mediada por la imagen y la pantalla. Es la cohorte más audiovisual que ha habido; consumen formatos digitales y las redes sociales forman parte de su vida cotidiana. Son autodidactas, dada la ilimitada cantidad de información a la que tienen acceso, de hecho, son los jóvenes que mayor contacto han tenido con todo tipo de información, aunque no es necesariamente la generación mejor informada, precisamente por la saturación y falta de jerarquización y tamiz informativo que se produce en internet (Xoengas-Pérez et al., 2019). Estos jóvenes estudian y leen online, y sienten una clara inclinación por el aprendizaje vocacional y experiencial; son los primeros que no han conocido un mundo sin redes sociales y que han crecido en la conectividad móvil y la interacción continua. Consecuencia de la inmediatez propia del avance tecnológico, son impacientes, independientes y más individualistas que sus mayores, y aunque la Red es su medio natural, van aprendiendo el valor de la privacidad y el riesgo de compartirlo todo en las redes, de modo que tienen el reto de equilibrar su vida real con la virtual para contener el peligro de la adicción tecnológica.

Para estos jóvenes, internet es el medio de mayor penetración (AIMC, 2021) y las redes sociales su seña de identidad. Espacios preferentes de comunicación, de relación, entretenimiento y participación, en las redes experimentan una existencia disgregada de las contenciones espacio-temporales y de las ataduras de lo físico que tenían sus mayores nacidos en la sociedad analógica (Rubio-Romero; Perlado-Lamo de Espinosa, 2015). A través, sobre todo, del teléfono móvil, dispositivo esencial que consideran una prolongación de sí mismos, los jóvenes y adolescentes combinan en las redes sociales los procesos de comunicación, información y ocio, de creación y de difusión, pues frente a otros medios de comunicación —como la televisión— la inmediatez e interactividad permanente resultan inmejorables.

Sin embargo, y comparativamente con otros medios tradicionales, las redes sociales generan un flujo de contenidos sobre un modelo de economía de colaboración, sin prácticamente filtrado, lo que implica una enorme libertad pero destila desorden informativo; uno de los principales desafíos que ha provocado la sociedad digital (Orbegozo; Morales; Larrondo, 2020) y por ello cuestión de referencia en la investigación en comunicación en los últimos



años. También los hábitos y frecuencia de uso del móvil y la consecuente exposición a las redes son aspectos recientes de análisis, especialmente centrados en los jóvenes como principales usuarios de estos espacios de interacción (IAB, 2021).

La utilización académica/educativa de las redes sociales entre los jóvenes también resulta de enorme interés, pues el uso de estas parece de gran ayuda en la enseñanza, tanto desde el punto de vista técnico como pedagógico (Pérez-Escoda, 2018). Las características propias de este medio tales como la creación de contenido y su libre difusión, y la facilidad de colaboración que permite, han sido aplicadas en el campo educativo con éxito.

En consecuencia, las ventajas y utilidades de las redes sociales para la comunicación e información de los jóvenes resultan indudables, pero también lo es abordar la educación mediática y digital de este público, particularmente de aquellos que serán los futuros profesionales de la información y de la comunicación. Con la alfabetización mediática podrán adquirir competencias para tener una visión crítica con la información que reciben y diferenciar, entre otros, el contenido veraz de cualquier información, además de saber gestionar relaciones sociales sanas en estos espacios de los que son los principales usuarios.

### *3. Alfabetización mediática y MIL CLICKS: proyecto y fundamentos*

El nuevo ecosistema virtual plantea determinados retos para la sociedad en general y, en concreto, para el ámbito educativo. Uno de los principales es, como señalábamos, la alfabetización mediática e informacional (AMI). Dicho concepto ha sido identificado como un gran desafío y explicado en los últimos años desde distintas perspectivas, que intentan captar su carácter dinámico y en continuo desarrollo (Pérez Escoda, 2017).

Partiendo de una formulación muy sencilla, podemos entender la alfabetización mediática como «la habilidad de acceder, entender y evaluar críticamente los diferentes aspectos de los nuevos medios digitales, así como la capacidad de comunicarse y crear contenidos en diferentes contextos» (Pérez-Tornero; Celop; Varis, 2007: 10). Se fundamenta, por tanto, en la alfabetización tradicional, que converge con las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías para generar y difundir conocimiento de forma masiva e instantánea. Y constituye un planteamiento holístico, que pone el énfasis en dos aspectos fundamentales: las competencias digitales y el pensamiento crítico.

En cuanto a las primeras, la alfabetización mediática implica el desarrollo de nuevas capacidades digitales, imprescindibles para desenvolverse en las redes sociales y en el contexto general de internet. En este universo virtual la información fluye de forma constante y los ciudadanos, especialmente los jóvenes, han de manejar una serie de herramientas que les permitan interactuar en el contexto digital. Ofcom, organismo regulador de las comunicaciones



en Reino Unido, define en 2008 tres dimensiones para estas competencias, que abarcan el acceso, la comprensión y la creación (Pérez Escoda, 2018). La primera hace referencia al uso de dispositivos y aplicaciones multimedia, que se caracterizan por su carácter cambiante; la comprensión se centra en la utilización eficiente de las posibilidades que nos brindan las redes sociales y las distintas plataformas digitales, acompañada de una valoración crítica; por último, la creación alude a la capacidad para generar y transmitir ideas, informaciones y opiniones obteniendo la mayor difusión, todo ello dentro de la responsabilidad y la ética.

El segundo factor clave dentro de la AMI gira en torno al pensamiento crítico. Este enfoque ha ido ganando influencia progresivamente, a la vista del enorme impacto de las redes sociales en nuestra sociedad y, en especial, tras el auge de fenómenos preocupantes, como la desinformación. Sin restar importancia al manejo de recursos digitales, Mihailidis y Viotty (2017) reivindican que la alfabetización mediática no puede reducirse a una concepción meramente mecanicista. A la adquisición de determinadas competencias es imprescindible sumar un conocimiento humanista y científico, esencial para formar una ciudadanía menos vulnerable ante las noticias falsas. Más aún, la alfabetización mediática ha de situarse en un amplio espectro de acciones, focalizadas en la defensa del estado de derecho y del interés colectivo. Es decir, que no basta con el hecho de discernir si un contenido que circula en las redes sociales es verdadero o falso. Se revela como esencial «incrementar el compromiso con los valores universales, los derechos humanos y la democracia» (Pérez-Tornero; Orozco; Hamburger, 2020: 229). Estos autores utilizan el término «alfabetización periodística» y afirman que esta «solo tendrá sentido en el contexto de una política de actuación que prime la construcción de una esfera pública plural (...)» (2020: 230). El sentido de compromiso adquiere vital importancia en la propuesta de Mihailidis y Viotty (2017), que entiende la alfabetización mediática como una toma de conciencia y una vía para participar en los asuntos surgidos en nuestro entorno, facilitando una actitud de implicación —frente a posiciones de cinismo y desconfianza— y favoreciendo el sentido de pertenencia a una comunidad.

Concluimos esta aproximación al concepto de alfabetización mediática señalando su estrecha relación con el término alfabetización digital, entendido como un todo que abarca un conjunto de ámbitos y competencias relativas a los medios (Tejedor; Cervi; Pérez-Escoda; Tusa, 2020).

En los últimos años se han producido numerosas iniciativas para impulsar la AMI, pero destacamos a nivel internacional el proyecto MIL CLICKS, iniciado por la Unesco en 2016. Esta campaña pretende fomentar la alfabetización mediática e informacional a través de un manejo correcto y constructivo de las redes sociales. Se desarrolla en la línea del modelo de AMI, siendo MIL CLICKS el acrónimo de *Media and Information Literacy*, por un lado, y *Critical-thinking, Creativity, Literacy, Intercultural, Citizenship, Knowledge*

*and Sustainability*, por otro. Su principal propósito es promover un uso más consciente de las redes, especialmente a la hora de crear y compartir contenidos, sensibilizando sobre el impacto que nuestros mensajes poseen a la hora de generar determinadas narrativas, e invitando a que nuestras aportaciones apunten al diálogo, la interculturalidad, la tolerancia y, en definitiva, a la construcción de la paz.

La Unesco insta a los ciudadanos a formar parte de este movimiento convirtiéndose en *milclickers* y sumándose al pacto denominado *Review*, que resume sus principales valores. En el sitio web de esta campaña<sup>1</sup> aparece la opción de suscribir dicho pacto y tenerlo presente antes de hacer clic, publicar o compartir cualquier contenido.

En definitiva, MIL CLICKS establece cinco principios contenidos en *Review*, como acrónimo de *Rights, Education, Voice, Intercultural Dialogue y Wise clicking*. En su conjunto recuerdan cuatro cuestiones básicas: la importancia de todos los canales de información; el derecho al acceso a los mismos y el papel de cada ciudadano, hombre o mujer, para crear conocimiento; la necesidad de tomar conciencia sobre el carácter no neutral de determinados mensajes; el derecho de cada individuo a comprender la información y asumir el proceso como algo dinámico, entendiéndolo como un elemento más del aprendizaje continuo.

MIL CLICKS presenta un carácter cercano y lúdico, con el objetivo de llegar a la mayor audiencia posible, con especial interés por colectivos como los educadores. También pretende alcanzar a los más jóvenes y para ello, a través de sus perfiles en los distintos medios sociales, ofrece información, consejos y recursos para aprender nuevas habilidades en el uso comprometido de las redes. La Unesco continúa con esta campaña una labor iniciada en 2011, cuando ya presentó el currículo AMI, como requisito imprescindible en la actual sociedad hiperconectada para todos los ciudadanos, centrándose en los profesores como líderes de la educación en medios (Pérez-Escoda; Pedrero-Esteban; Rubio-Romero; Jiménez-Narros, 2021). Esta vocación de incluir en la educación competencias emergentes en la sociedad de la información, también queda recogida en el ámbito europeo, cuando en 2008 se propuso desde la cámara europea la creación de una asignatura específica sobre competencia mediática (Parlamento Europeo, 2008: 8): Subraya que «la educación mediática debe formar parte de la educación formal a la que tienen acceso todos los niños y ser parte integrante de los planes de estudios de todos los niveles de educación escolar».

La invitación para adquirir nuevas competencias en alfabetización mediática e informacional, en su sentido más amplio, debe ser trasladada a las aulas no sólo de la educación obligatoria sino de la Universidad, de modo que se aproveche ese hábito ya existente en nuestros alumnos de usar a diario las redes sociales para optimizar su manejo dentro de los parámetros expuestos.

---

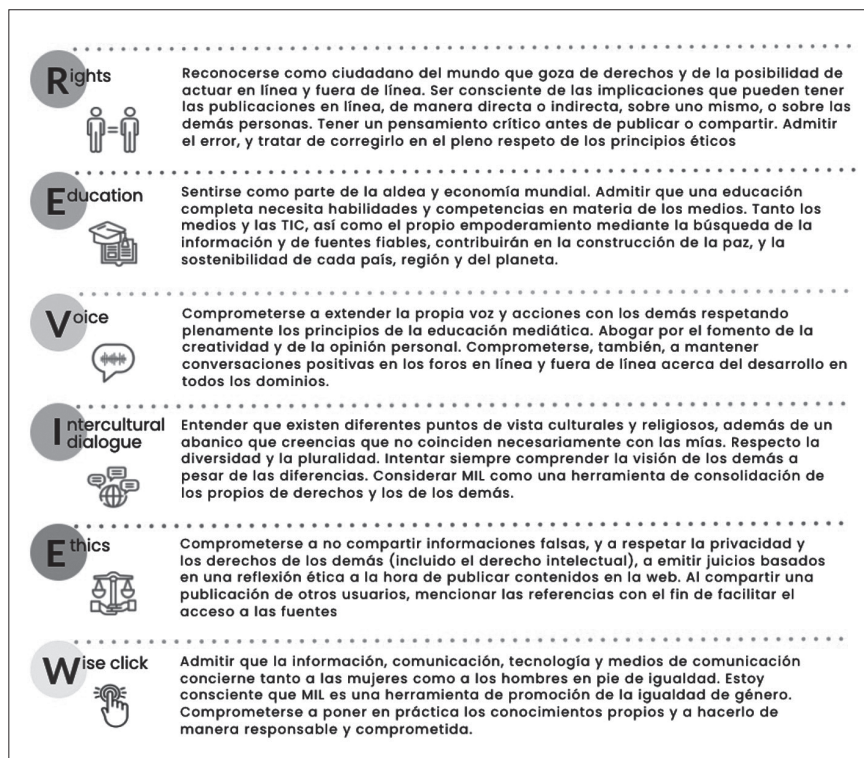
<sup>1</sup> <https://es.unesco.org/MILCLICKS>

#### 4. Propuesta de aplicación en las Facultades de Comunicación

Queda pues evidenciado que la alfabetización mediática y digital debería ser una de las prioridades básicas en los planes de estudio de la educación formal, también imprescindible en la Educación Superior. Así, teniendo en cuenta la presencia de los jóvenes en redes y la situación de pandemia con el fenómeno de la infodemia que ha despertado alarma social a nivel internacional, será fundamental el papel activo de las Facultades de Comunicación como escenarios de formación extensiva para los nichos poblacionales más jóvenes. De tal manera que, independientemente del modelo que se adopte en un sentido amplio (Pérez-Escoda; García-Ruiz; Aguaded, 2019; Unesco, 2020), se propone la inclusión del pacto MIL CLICKS de la Unesco como modelo transversal en el aprendizaje del uso de las redes sociales para el desarrollo de la alfabetización mediática. La iniciativa MIL CLIKS, como se ha desarrollado en el epígrafe anterior, incentiva el uso consciente de las redes sociales implicando a diversos agentes (docentes y alumnos) teniendo en cuenta un pacto de verificación establecido en seis pilares, como se muestra gráficamente en la Figura 1.

La propuesta presentada en este capítulo sirve de ejemplo práctico para poder implementarse en diferentes asignaturas y se centra en el uso concreto de Twitter. Desde un punto de vista comunicativo se ha elegido esta red social como herramienta cada vez más presente en las redacciones de los medios y como parte de las rutinas periodísticas, también como espacio de interacción de práctica profesional, cada vez más legitimado por distintos actores (políticos, periodistas, personajes públicos, etc.) no sólo por los propios medios. Como queda constancia en diferentes estudios (López-Rabadán; Mellado, 2019) Twitter lleva una década permitiendo la construcción participativa del hecho noticioso, como recoge en su trabajo López-Meri (2015), incluso se habla de tipología de géneros periodísticos en los formatos visuales de Twitter en el trabajo de los profesores García-Avilés y Arias (2016). Por tanto, utilizar esta red social como herramienta didáctica para el desarrollo de competencias mediáticas y uso responsable de la red en la aplicación de la iniciativa MIL CLICKS parece una propuesta idónea para los estudiantes de las Facultades de Comunicación. La integración de estas herramientas en el aula no exime de un diseño pedagógico y metodológico que haga eficiente la iniciativa dentro de la filosofía *learning by doing*, por lo que se recogen cuatro acciones distintas para ser trabajadas consecutivamente. Las Tablas 1, 2, 3 y 4 exponen las actividades propuestas, el desarrollo competencial que supondría su realización y qué pilares del pacto MIL CLICKS estarían trabajándose.

Figura 1. Los seis pilares del pacto MIL CLIK. Elaboración propia a partir de UNESCO.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Acción 1 en Twitter para un uso responsable de las redes y desarrollo de la competencia mediática a través de MIL CLICKS.



Acción 1	Creación y configuración de una cuenta en Twitter, cada alumno creará la suya o reconfigurará si ya tiene una en función de los criterios establecidos para una correcta identidad digital.	
	Objetivos MIL CLIKS desarrollados	 El alumno se reconoce como ciudadano participativo con una responsabilidad de actuar en línea con su identidad y bajo unos principios.  La creación de un perfil personal es la manifestación personal del ciudadano como actor participativo del discurso en redes.
	Competencias digitales y MIL que se desarrollan	Gestión de información en red. Gestión de identidad digital. Participación en la esfera pública como ciudadano.

Tabla 2. Acción 2 en Twitter para un uso responsable de las redes y desarrollo de la competencia mediática a través de MIL CLICKS.




Acción 2	Creación de un PLN ( <i>personal learning environment</i> ), el alumnado aprende a crear una comunidad de aprendizaje idónea a la materia trabajada y teniendo en cuenta la pluralidad necesaria para desarrollar capacidad crítica. Esto implicará seguimiento de diferentes cuentas y perfiles, así como interacción.		
	Objetivos MIL CLIKS desarrollados		El alumno se siente parte del ecosistema digital como ciudadano y aprende a trabajar con diferentes perfiles para manejar distintos tipos de información y diferentes fuentes.
			La configuración de una red de aprendizaje variada que englobe distintas perspectivas y distintos roles ofrece al alumnado la visión global y la capacidad de entender distintas narrativas y opiniones.
			El seguimiento de perfiles y cuentas implicará además aprender a interactuar con retuits, me gustas, menciones, en un uso responsable y consciente de la comunicación en red.
Competencias digitales y MIL que se desarrollan		Gestión de diferentes fuentes en red Acceso y consumo de información multimedia. Comunicación, interacción y comportamiento en redes.	

Tabla 3. Acción 3 en Twitter para un uso responsable de las redes y desarrollo de la competencia mediática a través de MIL CLICKS.




Acción 3	Selección y evaluación de contenido, <i>content curation</i> . En función de la materia trabajada el alumno aprende a seleccionar contenido a partir de las distintas fuentes que conforman su PLN, con el fin de crear contenido de calidad y en profundidad.		
	Objetivos MIL CLIKS desarrollados		Con el rol de <i>content curator</i> (selector de contenidos) el alumno aprende a diferenciar noticias falsas y a contrastar información a través de diferentes fuentes.
			Aprender a diferenciar informaciones distintas y reconocer fuentes fiables genera buenas prácticas a la hora de compartir y mostrar <i>engagement</i> .
Competencias digitales y MIL que se desarrollan		Desarrollo de capacidad crítica. Análisis y evaluación de la información. Comunicación digital y comportamiento en redes.	

Tabla 4. Acción 4 en Twitter para un uso responsable de las redes y desarrollo de la competencia mediática a través de MIL CLICKS.

Acción 4	Creación de contenido basado en la calidad y la referencia de lo que se comparte en la red usando menciones, etiquetas y links, así como material visual para aprender a trabajar la narrativa propia de la red social, en este caso Twitter. Usando otras funcionalidades de la red (Creación de listas, creación de Momentos, etc.).
	
	<p>Objetivos MIL CLIKS desarrollados</p> <p>Esta acción implica que el alumnado ha aprendido a poner en práctica los seis pilares del pacto MIL CLICK, por lo que reconociéndose como ciudadano responsable y participativo comparte de manera responsable y concienciada contenidos propios y ajenos que inicien diálogos positivos e interculturales a través de los códigos comunicativos de la red y el respeto de la privacidad y los derechos de los demás, fomentando buenas prácticas en la labor de contribuir a luchar contra la desinformación mediante la propia práctica y reconocimiento de las fuentes fiables y legitimadas.</p>
<p>Competencias digitales y MIL que se desarrollan</p> <p>Gestión de diferentes fuentes en red.          Acceso y consumo de información multimedia.          Comunicación, interacción y comportamiento en redes.          Desarrollo de capacidad crítica.          Análisis y evaluación de la información.          Comunicación digital y comportamiento en redes.</p>	

Es importante destacar que para que la propuesta sea efectiva llegados a la Acción 4, el docente incorporará a su dinámica de aula este trabajo, del modo que vea más conveniente en temporalidad (repetiéndola semanalmente, por ejemplo) y en agrupación (puesto que puede realizarse en grupos o individualmente).

### 5. Conclusiones

La propuesta presentada como práctica transversal, que puede ser aplicada en diferentes asignaturas, se encuentra, además, en línea con el marco de referencia europeo, *Digital Education Plan 2021-27, Resetting education and training for the digital age*, (European Commission, 2020) donde se pone especial énfasis en la urgente necesidad de emprender acciones consensuadas que permitan el desarrollo y uso eficiente y efectivo de las tecnologías y las plataformas digitales, siendo las redes sociales foco de interés específico. Se trata de áreas prioritarias que deben ser trabajadas desde todos los niveles educativos,

con especial interés en la universidad, como paso previo a la inserción en el mercado laboral, también como etapa formativa en la que el alumno se define como ciudadano y adquiere habilidades transversales en los distintos entornos de aprendizaje (Pérez-Tornero *et al.*, 2020).

## 6. Referencias

- AIMC (2021): *Marco general de los medios en España 2021*. Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación.
- Casero Ripollés, Andreu; García-Gordillo, Mar (2020): «La influencia del Periodismo en el ecosistema digital». En L.M. Pedrero-Esteban; A. Pérez-Escoda (Coords.) (2020). *Cartografía de la Comunicación Postdigital. Medios y audiencias en la sociedad de la COVID-19*, pp. 157-175. Navarra: Aranzadi-Thomson Reuters.
- Cinelli, Matteo; Quattrociocchi, Walter; Galeazzi, Alessandro; Valensise, Carlo; Brugnoli, Emanuelle; Schmidt, Lucía; Zola, Paola; Zollo, Fabiana; Scala, Antonio (2020): «The COVID-19 social media infodemic». *Scientific Reports*, vol. 10, 16598. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-73510-5>
- Dimock, Michael (2018): *Defining generations: Where millennials end and post-millennials begin*. Pew Research Center.
- European Commission (2020): Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Digital Education action Plan 2021-2027 Resetting education and training for the digital age. COM(2020) 624 final.
- García-Avilés, José Alberto; Arias Robles, Félix (2016): «Géneros periodísticos en los formatos visuales de Twitter: una propuesta de tipología». *Textual & visual media*, vol.9, pp. 101-132.
- IAB. (2021): *Estudio de Redes Sociales 2021*. IAB Spain.
- López Meri, A. (2015): «Redes sociales y campañas electorales: Twitter como fuente informativa en las elecciones catalanas de 2012». *Comunicació. Revista de recerca i anàlisi*, 32(2), 115-137. <https://doi.org/10.2436/20.3008.01.138>
- López-Rabadán, Pablo; Mellado, Claudia (2019): «Twitter as a space for interaction in political journalism. Dynamics, consequences and proposal of interactivity scale for social media». *Communication and Society*, vol. 32, núm 1, pp. 1-18. <https://doi.org/10.15581/003.32.1.1-18>
- Mihailidis, Paul.; Viotty, Samantha (2017): «Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in ‘Post-Fact’ Society», *American Behavioral Scientist*, vol. 61, num. 4, pp. 441-454. <https://doi.org/10.1177/0002764217701217>
- Orbegozo, Julen; Morales, Jordi; Larrondo, Ainara. (2020): «Desinformación en redes sociales: ¿compartimentos estancos o espacios dialécticos? El caso Luther King, Quim Torra y El Confidencial». *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 11, núm. 2, 55-69. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.2.2>
- Ortega Cachón, I.; Soto, I; Cerdán, C. (2016): *Generación Z. El último salto generacional*. Atrevida y Deusto. España.
- Parlamento Europeo (2008): *Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital* (2008/2129(INI)). Comisión de Cultura y Educación.
- Pérez-Escoda, Ana (2017): *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales*. Barcelona: UOC.
- Pérez Escoda, Ana (2018): «Uso de smartphones y redes sociales en alumnos/as de Educación Primaria». *Prisma Social*, vol. 20, pp. 76-91.
- Pérez-Escoda, Ana; García-Ruiz, Rosa; Agueda, Ignacio (2019): «Dimensions of digital literacy based on five models of develop-



- pmen». *Cultura y Educación*, vol. 31, pp. 232-266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Pérez-Escoda, Ana; Pedrero-Esteban, Luis Miguel; Rubio-Romero, Juana; Jiménez-Narros, Carlos (2021): «Fake News Reaching Young People on Social Networks: Distrust Challenging Media Literacy». *Publications*, vol. 9, núm. 24. <https://doi.org/10.3390/publications9020024>
- Pérez-Tornero, José Manuel; Orozco, Guillermo; Hamburger, E. (Eds.). (2020): *Media and information literacy in critical times: Re-imagining learning and information environments*. UNESCO: UAB.
- Pérez-Tornero, José Manuel; Celop, Pablo; Varis, Tapio (2007): «Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe». European Union.
- Rodríguez, E.; Ballesteros Guerra, J.C. (2019): *Jóvenes, ocio y TIC. Una mirada a la estructura vital de la juventud desde los referentes del tiempo libre y las tecnologías*. FAD.
- Rodríguez-Pérez, Carlos (2020): «No diga fake news, di desinformación: Una revisión sobre el fenómeno de las noticias falsas y sus implicaciones». *Comunicación Revista Científica*, vol. 40, pp. 65-74. <https://doi.org/10.18566/comunica.n40.a05>
- Rubio-Romero, Juana; Perlado-Lamo de Espinosa, Marta (2015): «El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios». *Revista Icono 14*, vol. 13, núm. 2, pp. 73-94. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.818>
- Sádaba, Charo; Pérez-Escoda, Ana (2020): La generación «streaming» y el nuevo paradigma de la comunicación digital. En L.M. Pedrero-Esteban y A. Pérez-Escoda (Eds.), *Cartografía de la Comunicación Postdigital: Medios y Audiencias en la Sociedad de la COVID-19*. Aranzadi Thomson Reuters: Navarra, Spain. (pp. 37-56).
- Tasnim, Samia; Hossain, Mahbub; Mazumder, Hoimonty (2020): «Impact of rumors or misinformation on coronavirus disease (COVID-19) in social media». *J. Prev. Med. Public Health*, 53, 171-174. <https://doi.org/10.3961/jpmph.20.094>
- Tejedor, Santiago; Cervi, Laura; Pérez Escoda, Ana; Tusa, Fernanda (2020): «Digital Literacy and Higher Education during COVID-19 Lockdown: Spain, Italy, and Ecuador». *Publications*, vol. 8, núm. 48, pp. 1-17. <https://doi.org/10.3390/publications8040048>
- Unesco (2020): Media and Information Literacy: The time to act is now! [https://en.unesco.org/sites/default/files/mil\\_curriculum\\_second\\_edition\\_summary\\_en.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf)
- Xoengas Pérez, Xosé; López-Cepeda, Ana; Sixto-García, José (2019): «Dieta mediática, hábitos de consumo de noticias y desinformación en los universitarios españoles». *Revista Latina de Comunicación Social*, vol. 74, pp. 1056-1070. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1371-54>



## Medios de comunicación y educación. La necesidad de la Educomunicación en la formación universitaria española

*Rodrigo Elías Zambrano*  
Universidad de Sevilla

*Mónica Barrientos-Bueno*  
Universidad de Sevilla

*María del Mar Ramírez-Alvarado*  
Universidad de Sevilla

### *1. Introducción*

Hasta hace poco tiempo se consideraba que la educación solo era necesaria al comienzo de nuestras vidas, durante la etapa de infancia y parte de la juventud, pensando que con lo aprendido en esos años era suficiente para el desarrollo personal. Se dejaba para la edad adulta el concepto de formación, con una orientación claramente profesional. Sin embargo, el planteamiento educativo está cambiando. Son muchos quienes, entre los que podemos encontrar a Gerver (2012; 2013) o Robinson (2011), apoyan teorías que plantean que se debería cambiar no solo la organización de los estudios sino también su finalidad, así como el tiempo de dedicación. Debería, por tanto, pasar de ser una formación puntual y con tiempos preestablecidos, a ser una formación durante toda la vida, como ya plantea el concepto *Lifelong Learning*.

En este sentido, se cuestiona la forma en que se enseña en las escuelas, facultades o centros de formación tradicionales. Y se aborda esta cuestión dejando patente la necesidad de otro tipo de educación, más flexible, adaptable, evolucionada hacia la realidad actual del individuo y de la sociedad en su conjunto. Se hace patente la necesidad de profesionales formados en el amplio campo de la Educomunicación, capaces de desplegar sus capacidades didácticas en los distintos medios, adaptando los contenidos y el proceso de enseñanza-aprendizaje a las particularidades y potencialidades de cada uno. En consecuencia, lleva a la participación de profesionales docentes especialistas en las distintas disciplinas y de los profesionales de la Comunicación y del audiovisual, sabedores tanto de las implicaciones de la enseñanza a través de las imágenes y el sonido como de la formación en las imágenes y el sonido. Y en ello, la formación de estos profesionales de ambos ámbitos, la Universidad tiene un papel determinante.

La formación a través de los medios comunicativos y educativos cobra especial importancia hoy en día. Al igual que en los años 70, 80 o 90 del pasado siglo los niños aprendían valores sociales con programas educativos como *Barrio Sésamo* o las personas de cualquier edad aprenden idiomas a través del cine o la televisión en versión original (Jiménez; Elías, 2012), a lo largo de nuestra vida seguimos formándonos y haciendo evolucionar esos valores que consideramos propios. Y, en este aspecto, la televisión es un elemento fundamental. Según los datos del *Estudio General de Medios* (AIMC, 2021), el medio más influyente en la totalidad de la población sigue siendo la televisión, seguida de internet. Una posición reforzada por el confinamiento decretado por el Gobierno de España a raíz de la covid-19, periodo que ha visto cómo el consumo televisivo y de internet ha alcanzado máximos históricos, con una media de 240 minutos de televisión por persona al día y picos como el de abril, con 302 minutos de media diaria por individuo para el mismo medio (Barlovento Comunicación, 2020). La búsqueda de información actualizada, evasión y también contenidos explícitamente educativos (a estos últimos aludimos más adelante), constituye la base de esta explosión en el consumo, motivada por una situación excepcional. Ello nos hace reflexionar, más que nunca, sobre la necesidad de la formación en educomunicación.

En esta línea, Wolton (1997) apunta que la televisión no solo representa la realidad social, sino que ayuda a construirla, otorgándole al medio televisión su capacidad de unión entre las experiencias individuales y las colectivas. Así, existen programas de televisión que buscan equilibrar esos vacíos y promueven nuevos valores sociales apoyando una evolución en los comportamientos sobre la base del nuevo orden social. En esta línea, autoras como Lacalle defienden que:

La televisión asume actualmente competencias que tradicionalmente llevaban a cabo las instituciones (buscar desaparecidos, recoger dinero para paliar una catástrofe natural, etc.) y se ha convertido en una especie de panóptico del mundo, sin ningún tipo de obstáculos a la mirada de un espectador que es a la vez observador y observado; que utiliza el escenario televisivo para ver y ser visto (Lacalle, 2001: 21).

Sin duda, este fenómeno se aplica a otros espacios de comunicación como son las redes sociales, ya que se puede considerar que se desenvuelven de forma similar en cuanto a su relación dual de representación y construcción de la realidad social. Y en ellas, especialmente en Twitter, cobran cada vez más relevancia cuentas que realizan una encomiable labor de educomunicación, como son los distintos perfiles divulgativos que desarrollan hilos relacionados con distintas disciplinas y ámbitos de conocimiento, tras los cuales se encuentran habitualmente especialistas en sus respectivas materias. En este sentido, destaca una experiencia reciente que aúna televisión y educación en

*prime time*; hablamos del programa de La 2 de RTVE *El condensador de fluzo* (2021). Cada una de sus entregas aborda un aspecto de la Historia desde una perspectiva desenfadada y crítica, desgranando a través de sus colaboradores (muchos de ellos profesores de enseñanza media y universitarios, especialistas y conocidos divulgadores en Twitter como @elbarroquista o @sasarubayo) diferentes detalles y curiosidades. Rompedor en formato y su modo de comunicar Historia, no exenta de humor y un lenguaje coloquial que huye de lo académico, ha logrado una influencia notable, ya no solo en audiencia social en redes (con varios *trending topics*), sino también en la lineal y diferida. Su éxito justifica una educomunicación a través de la televisión pública, hay un nicho de público que disfruta y consume estos contenidos; de hecho, en Telemadrid se ha emitido un programa de características semejantes, que igualmente combina entretenimiento y divulgación histórica: *El punto sobre la Historia* (2016-2017). Y para ello se hacen necesarios profesionales preparados, a uno y otro lado de la cámara.

Partiendo de las reflexiones precedentes, el presente capítulo parte de la experiencia en el ámbito de la Educomunicación audiovisual de sus autores, la cual ha sido desarrollada tanto en el ámbito académico (universitario y en otros niveles educativos) así como en el profesional. Tiene como objetivo llevar a cabo una reflexión general sobre las distintas perspectivas y aplicaciones del concepto, incidiendo en el valor que el mismo tiene y ha de tener en la formación universitaria.

## 2. Educación y sociedad digital

La enseñanza y el concepto de educación en masa tienen por objeto preparar a la población para que lleve una vida productiva cuando se convierta en adulta. En este sentido, en España en los últimos tiempos se vienen imponiendo varios modelos para mejorar la educación o la formación de las personas. Concretamente, se han sucedido diversas reformas en materia de educación escolar: desde la LGE, hasta la actual LOMLOE, pasamos por varias reformas (LOGSE, LOCE, LOE o LOMCE).<sup>1</sup> Además de las últimas críticas sociales a las pedagogías tradicionales, que se han convertido en objeto de controversia y debate en redes sociales incluso.

---

<sup>1</sup> Estos sistemas educativos vienen implantándose desde los años 70 del siglo pasado. Concretamente, la LGE (Ley General de Educación) data de 1970; la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español) de 1990; la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza) de 2002; la LOE (Ley Orgánica de Educación), de 2006; la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), de finales de 2013; y, la última aprobada y puesta en vigor, la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE), de 2020.

Para que las distintas formas de escuelas (regladas o no) puedan hacer frente a estos retos con verdadero éxito, deben tener claro cuál es su papel, así como cuáles son los estándares y pautas a seguir para adaptarse y poder responder a las necesidades futuras, no solo en relación con la productividad, sino también con el crecimiento como personas en la sociedad.

Autores como Medrano (2005) ya señalan la importancia de la educación a través de los medios de comunicación en la sociedad actual, concretamente a través de la televisión, cuando aborda el potencial socializador en la utilización de los mecanismos de persuasión que se generan al utilizar lo emocional frente a lo racional. En este sentido, Medrano defiende la educomunicación audiovisual y se pregunta por qué tradicionalmente se ha temido la utilización de los medios como la televisión para educar si, a pesar de ser un discurso paralelo a la escuela, puede no ser contrario a éste. Esta alianza encuentra una materialización a raíz del confinamiento en España por la crisis de la covid-19 en 2020. Con la población permaneciendo en sus hogares, teletrabajando y también aprendiendo a través de clases virtuales, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y RTVE impulsaron la producción de contenidos audiovisuales de apoyo a la enseñanza reglada obligatoria, que se emitían todas las mañanas en Clan TV y La 2, de 9 a 14 horas, de lunes a viernes. *Aprendemos en casa* se concibió dedicando cada día de la semana a una disciplina, dividida en tramos horarios por niveles, ofreciendo así contenidos curriculares de Matemáticas, Idiomas, Lengua, Naturales, Educación Artística y Educación Física.

Partiendo, pues, de la importancia expresa de la comunicación a través de los medios en nuestros días y su carácter creciente, y estableciendo su relación directa con la comunicación audiovisual, hay que aclarar que, aunque normalmente se estudian por separado, es cierto que adquieren relaciones de interdependencia cuando se analiza la influencia de la comunicación audiovisual en la educación. Así, en línea con Ezquerro (2003) podemos afirmar que ciertamente existen muchas maneras en las que la televisión puede ser un instrumento claramente didáctico y formador ayudando, además, a incrementar la motivación, el interés o la comprensión, cuestión también abordada por McSharry (2002).

Aun así, sigue siendo necesaria una mayor acotación de estos términos, lo cual resulta imposible sin examinarlos en toda su amplitud. Pero para poder analizar bien estos conceptos se hace necesario, previamente, considerar y estudiar el entorno en el que se desarrollan, por lo que vamos a plantear este contexto situándonos desde el comienzo y origen de la educomunicación audiovisual en la sociedad digital. Esta se entiende como sinónimo de sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Buena parte de esta revolución digital radica en el papel protagonista, cada vez mayor, que está adquiriendo el consumidor de medios, no ya como el consumidor tradicional pasivo sino como protagonista y creador de contenidos, en definitiva: como *prosumidor*.

En este sentido, la figura del *prosumidor* tiene una relevancia capital en el proceso de educomunicación, ya que se trata de un rol que deberían desempeñar también los docentes, tanto como productores de información y recursos audiovisuales para sus estudiantes o con fin divulgativo, como también como consumidor. Sin duda este desempeño del docente como *prosumidor* redundará en una implementación de la competencia mediática en su proyecto docente:

La interactividad, la innovación y el proceso crítico de creación de contenidos confiere al docente asumir el rol de prosumidor, entendiendo esta dimensión reflexiva, en principio, a través de un rol del usuario para conocer las necesidades como estudiante y las contribuciones esenciales en su labor de educador. Sobre todo, como usuario de las TIC el docente encuentra una iniciación concordante con la solidaridad de incluir las experiencias y dificultades de sus alumnos (González; Contreras; Rincón, 2013: 62).

Cebrián (2000) resume la sociedad digital en seis puntos:

1. La sociedad digital es global: no conoce fronteras geográficas y temporales.
2. La sociedad digital es convergente: confluyen en ella muchas disciplinas, tareas y especialidades del saber y el hacer que acostumbraban a andar por separado.
3. La sociedad digital es interactiva: el fundamento de su acción es el diálogo, la cooperación.
4. La sociedad digital es caótica: no admite jerarquías reconocidas ni se somete fácilmente a los parámetros habituales de la autoridad.
5. La sociedad digital es la cuna de una nueva realidad virtual: no es solo una realidad imaginada o representada.
6. La sociedad digital es rauda: se desarrolla de forma casi autónoma a gran rapidez, y ha desbordado todas las previsiones sobre su crecimiento.

Los nuevos medios de comunicación no sólo han renunciado a producir específicamente para su público a favor de que sean estos quienes lo hagan, sino que además establecen sistemas para que sean también los usuarios quienes, de forma automática, a través de sus actos, decidan sobre la jerarquización y la relevancia de los contenidos.<sup>2</sup> Ridderstrale y Nordström (2000) afirman que la sociedad está cambiando: el talento de las personas es cada vez más determinante e incide en los resultados mediáticos. Denominan «*fuerzas funk*» (nuevos valores, desarrollo tecnológico, globalización, sociedad de la información...) a los fenómenos que están dando lugar a un mundo distinto, la

---

<sup>2</sup> Este fenómeno se conoce como Folcsonomía, calco del inglés *folksonomy*, y es un neologismo que da nombre a la categorización colaborativa por medio de etiquetas simples en un espacio de nombres llano, sin jerarquías ni relaciones de parentesco predeterminadas.

denominada «*aldea funk*», que conlleva que tanto personas como empresas se hallen ante un nuevo paradigma que las obliga a cambiar actitudes.

Es evidente que el nuevo entorno está modificando y acelerando la historia de la era de la información, a la cual hemos llegado, al menos parcialmente, gracias a un proceso de evolución sociedad-tecnología. Estamos ante un escenario en el que interactúan lo social (cómo y dónde nos comunicamos y relacionamos) y lo tecnológico (nuevas herramientas, sistemas, plataformas, aplicaciones y servicios) provocando cambios de lo uno sobre lo otro. Un escenario que sigue en evolución y se le supone un carácter emergente, lo cual, sin profundizar en detalles, significa que nos enfrentamos al análisis de un fenómeno, a día de hoy sin terminar, que está modificando también, como se puede desprender de lo visto hasta ahora, el paradigma de la comunicación y de la educación a través de los medios.

En este contexto, acercándonos al término «educación», si partimos de la propia definición de educación (y educar) que aparece en el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, encontramos que se refiere a la «acción y efecto de educar» (2001: 864) y también como «dirigir, encaminar, doctrinar», entre otras tantas acepciones. Éstas son las acepciones de interés en este capítulo: de cómo un determinado programa televisivo dirige, encamina. Porque lo cierto es que educar hace alusión a aportar a alguien una nueva visión hasta el momento no contemplada, dar elementos para que la persona construya su entorno, su realidad y que, de este modo, participe en un proceso de desarrollo y construcción personal. Esta participación consiste en crear condiciones (sociales y pedagógicas, entre otras) para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima y, de este modo, articular las relaciones sociales y, sobre todo, la realización personal.

Al hablar de educación no nos referimos solamente a procesos educativos o a determinados saberes, sino que lo entendemos como desarrollo de una formación en cultura ciudadana, social, plural, democrática, solidaria, de construcción de un mundo mejor, más amable y más feliz. Educar es formar ciudadanos que asuman su condición de personas que viven en sociedad y que, por tanto, han de seguir unas normas. Así, Savater afirma que: «la libertad y la autonomía son, paradójicamente, fruto de la disciplina. Nadie puede mandarse y obedecerse a sí mismo, si antes no es capaz de obedecer a otro» (Savater, 1997: 36).

Lagardera (1992: 55) sostiene que «nada educa *per se* y, al mismo tiempo, todo en la vida es susceptible de promover una situación educativa». También Duart (2002) afirma que la educación no es una acción neutra. Los valores éticos se encuentran en la razón y el objetivo de la misma acción educativa. Aprender es ante todo educarse, formar el propio ser. Y éste es un proceso que se desarrolla de manera permanente a lo largo de nuestras vidas. Por ello, vamos a estudiar la educación y su entorno en relación con los medios de comunicación (con especial incidencia en la televisión y el audiovisual, como

los ejemplos señalados hasta ahora demuestran). Pero, para ello, también hemos de definir otros conceptos como son educomunicación y comunicación audiovisual.

El término educomunicación, como tal, no se encuentra recogido por el momento en ninguno de los diccionarios básicos en el idioma español; ni en el *Diccionario de Lengua Española* de la Real Academia Española (2001), ni en el *Diccionario de uso del español* María Moliner. No obstante, podría ser definido como la interacción entre la educación y la comunicación. O, expresado de otro modo, la educación a través de la comunicación.

Según el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española, comunicación es la «acción y efecto de comunicar o comunicarse» así como «el trato, correspondencia entre dos o más personas» o la «transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor» (2001: 609), entre otras tantas definiciones. Así, con el término *comunicar* se hace partícipe a otra persona o entidad de algo que se posee, acudiéndose a la transmisión de información como baza. El concepto de *feedback* entra aquí en juego dado que, para que algo comunique se necesita una respuesta de algún tipo, a pesar de que, según Regouby (1996: 63), «todo comunica». Afirma Martín que:

La comprensión de lo que se comparte y la integración de quienes comparten es una condición general y necesaria para todos los tipos de comunicación, sea cual sea el número de personas implicadas en ella: comunicación interpersonal, grupal, institucional o de masas; sea cual sea el objetivo que se pretenda alcanzar por medio de la comunicación: la difusión del conocimiento, la promoción de cambios de actitudes, la modificación de comportamientos; sea cual sea la naturaleza del producto expresivo: verbal o no verbal, sonoro o visual, etc.; y sea cual sea el contenido de lo compartido: político, religioso, comercial, ideológico (Martín, 2003: 166).

Por su parte, Losada (2000) afirma que el carácter de vínculo y de intercambio está presente en todas las concepciones de la comunicación. Y que, profundizando en la naturaleza de esa relación, en este caso referida al intercambio de mensajes, inevitablemente nos acercamos a un término que generalmente aparece asociado al de comunicación: la información.

También Alberto (2001: 451) afirma que «más allá de las funciones informativas que la comunicación cumple, su función más destacable (pero no siempre la más destacada) es el poder que aporta a quien sabe hacer un uso inteligente de ella». Justo esta concepción nos invita a enlazar el término comunicación con el que intentábamos definir: educomunicación. Y, expresábamos unos párrafos atrás que educomunicación es la interacción de educación y comunicación. Ciertamente, la Unesco incluso la reconoce desde finales de la década de los setenta, definiéndola como educación en materia de comunicación (Daza, 2010). En la definición que da esta organización se incluyen todas las formas de estu-



diar, aprender y enseñar en el contexto de los medios de comunicación como herramientas de enseñanza-aprendizaje. Ya sostenía Freire, allá por 1975, una corriente de pensamiento dialógico donde quedaban al mismo nivel educación y comunicación, e identificaba ambos procesos como un mismo fenómeno. Fue lo que la Unesco reconoció en 1979 como educomunicación.

El núcleo fundamental es la transversalidad de los conceptos de educación y comunicación: nos encontramos ante individuos que no dejan de aprender a lo largo de su vida y cuyas percepciones del espacio, del tiempo, del entorno, de la cultura y la sociedad evolucionan y se transforman, son distintas a las aprendidas en momentos puntuales de sus vidas. De este modo, se entiende la comunicación como un componente más del proceso educativo, una forma de relación estratégica que se establece entre la educación y los *mass media*: un diálogo entre educación y comunicación. Y dado que dicho proceso educativo culmina en la formación universitaria, el aprendizaje en este ámbito resulta todavía más necesario. Podríamos afirmar que, si bien lo ideal es haber recibido un alto nivel de alfabetización mediática en etapas educativas anteriores, ya sea durante la infancia o la adolescencia, resulta absolutamente ineludible que, en los casos en los que no haya sido así, la universidad se asegure de que nadie que finalice sus estudios universitarios lo haga con carencias en este sentido. El que la sociedad actual cada vez esté más condicionada por los medios de comunicación también acrecienta la importancia que tiene conocer las líneas maestras del funcionamiento y el lenguaje de los medios, así como la manera en que estos influyen en la ciudadanía. Por supuesto, reconociendo tanto sus aspectos positivos como los negativos.

Según Jiménez-Marín, Pérez-Curiel y Elías (2014: 26), la comunicación audiovisual:

Es aquel proceso comunicativo que, para su labor crea, produce y realiza para radio, televisión, vídeo y cine, productos basados en imágenes, fijas o en movimiento, y sus correspondientes sonidos. Esto es: documentales, películas, programas de televisión, informativos, series... que potencien la producción y reproducción a través de técnicas, soportes e instrumentos para fomentar la comunicación humana.

Y, una vez definidos estos términos, pasamos a unirlos en un concepto concreto: el de la educomunicación audiovisual. Es la utilización de los medios audiovisuales para fomentar la educación entre los espectadores de cualquier edad. Y es preciso destacar que, actualmente, no podemos reducir este concepto a los tradicionales medios cine y televisión, sino que debemos ampliarlo de manera obligada a los múltiples formatos, canales y medios que, partiendo de sus técnicas, se difunden mediante otras formas a través de plataformas de entretenimiento, redes sociales o páginas web, entre otros.



En este contexto, cobra fuerza un rol del docente que era aludido en páginas anteriores: el *prosumidor*. No es más que la adaptación del profesor a la sociedad digital, cuyo proceder en el proceso de enseñanza-aprendizaje incorpora los medios y la tecnología, el desarrollo de competencias de sus estudiantes con los mismos, y donde, además,

ha de poseer las competencias que le permitan consumir y producir recursos audiovisuales de manera crítica, responsable, creativa y ética, valorando el poder que tienen los medios de comunicación en todos los ámbitos de la vida y los beneficios y posibilidades derivados de su uso. Sin embargo, también ha de ser consciente de los riesgos que conlleva esta nueva forma de adquirir información, de comunicarse, de aprender y de enseñar, en definitiva, de convivir en el entorno digital y en un contexto multipantalla (García-Ruiz; Contreras-Pulido, 2018: 30).

### 3. Aproximación al panorama de la Educomunicación en España

A lo largo de la historia de España la educación ha sufrido cambios numerosos. Desde los comienzos de los primeros sistemas educativos, en los que la formación no era obligatoria, hasta hoy, la educación ha evolucionado hasta conformarse como es en la actualidad, en gran parte de carácter obligatorio y con multitud de enseñanzas especializadas. Sin embargo, los cambios más notables que ha sufrido la educación vienen dados por las diferentes legislaciones y reformas que la han regulado en cada momento, entendiéndolas como «modificaciones estructurales como respuestas a cambios necesarios» (Gairín, 2009: 22).

En este sentido, la literatura científica recoge multitud de estudios que ofrecen una panorámica general de las políticas educativas a lo largo de la historia como es el caso de Beltrán, Hernández y Montané (2008), quienes ayudan a entender el proceso de las distintas legislaciones. Sin embargo, las leyes educativas de las últimas décadas no han dado una respuesta efectiva a la necesidad de inclusión de la educación en comunicación. Solo en la última de ellas hasta el momento, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, de 29 de diciembre de 2020), aparecen como fines la capacitación para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la participación activa en la vida económica, social y cultural, lo que entronca con la educomunicación en un amplio sentido.

No obstante, y a pesar de las continuas variaciones consecuencia de los distintos cambios de gobierno, entendemos que más allá de tensiones políticas las reformas en educación tienen como principal objetivo introducir transformaciones orientadas a la mejora de la calidad, como aspecto necesario para la adaptación del sistema educativo a las características cambiantes de la socie-

dad, entre las que se encuentra la preparación para un ejercicio consciente de la ciudadanía y responsabilidad en el ámbito digital.

Una de las realidades que definen el panorama educativo español es la falta generalizada de formación del profesorado en competencias mediáticas. Cabero y Guerra (2011) apuntaban ya hace una década la necesidad de instruir en ello a los docentes a través de una formación específica. La Unesco (2011), en su documento *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*, resume en tres puntos las competencias generales a desarrollar por los docentes:

1. Conocimiento y entendimiento de los medios de información para los discursos democráticos y la participación social.
2. Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información.
3. Producción y uso de los medios y la información.

En este sentido, resulta de particular interés que la Unesco también aporte instrumentos prácticos para la implementación de la educomunicación en la enseñanza, como es el *Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals* (Frau-Meigs, 2006), que aboga a modo de manual por la integración de la educación en medios en un amplio sentido en el currículo educativo. Otro de los muchos documentos impulsados por Unesco resulta de nuestro interés: *Teacher Training Curricula For Media and Information Literacy* (Moore, 2008), que aboga por la integración de la educación en medios de comunicación y la alfabetización informacional en la formación recibida en sus grados por los profesores de secundaria. Este trabajo nos invita a hacer una prospección de su situación en España y una puesta en valor de la necesidad de la formación en educomunicación, no solo de los egresados en Educación, sino también de los distintos grados de los estudios de Comunicación.

Dedicado a este aspecto, podemos destacar estudios como el Master Internacional en Comunicación y Educación Audiovisual que ofrecen juntas la Universidad de Huelva y la Universidad Internacional de Andalucía, destinado especialmente tanto a profesionales de la comunicación como a docentes, además de a la población general interesada en este campo.

En la Universidad de Sevilla, el grado en Educación Infantil incluye en su plan de estudios la asignatura troncal Las tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la Educación Infantil (la cual se encuentra de forma análoga en el grado de Educación Primaria y en el doble grado que aúna ambos), cuyos objetivos dejan perfectamente claro su enfoque hacia la educomunicación:

1. Comprender el papel que juegan las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad del conocimiento y la información.
2. Conocer sus posibilidades educativas e integrar las herramientas tecnológicas básicas, y emergentes, en el diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza en la etapa de Educación Infantil.

3. Identificar las tecnologías desde un prisma diferente al de su concepción tradicional como TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), trabajándolas como TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación).
4. Utilizar y planificar las TIC como herramientas de aprendizaje.
5. Diseñar proyectos de integración curricular de las TIC en el aula infantil.

Una de sus competencias aclara aún más su claro enfoque: «Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia». Otras asignaturas del mismo grado, como Música, espectáculo y medios de comunicación, apuntan de forma más particular al aprendizaje del papel de la música en los medios de comunicación de masas y en las tecnologías de la información y la comunicación, para entre otros fines analizar diferentes productos musicales de los medios de comunicación de masas y utilizarlos en el aula.

El grado en Educación Infantil de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, por poner otro caso, incluye en su plan de estudios la alfabetización audiovisual en una asignatura homónima, enfocada en un amplio sentido de la formación en comunicación audiovisual para la enseñanza: la implicación del lenguaje audiovisual en la educación, las estrategias para la alfabetización icónica de los estudiantes, la interpretación de las imágenes audiovisuales de forma creativa y la valoración crítica de su contenido y estética forman parte de su programa.

En la Universidad de Sevilla, el Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas ofrece en su especialidad de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, la asignatura Aprendizaje y enseñanza de las materias de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, donde destacan dos competencias específicas de nuestro interés:

- Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización.

Lo que apunta claramente a una formación, ya en posgrado, en estrategias de educomunicación para profesores en un área donde la propia Imagen es materia de enseñanza. Situación análoga encontramos en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad Complutense de Madrid. Su especialidad en Artes Plásticas y Visuales comprende, entre sus asignaturas, dos de interés:

Bases didácticas y metodológicas de la educación artística plástica y visual y Didáctica de la educación artística plástica y visual en educación secundaria. En ambas, una de sus competencias generales apunta a «buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada», mientras que una de las específicas de la primera asignatura señala «conocer los principios del lenguaje visual y conceptos básicos de teoría de la comunicación, estética y teoría del arte». En el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Málaga encontramos esta misma situación replicada en varias de sus asignaturas de la especialidad en Dibujo, Imagen y Artes Plásticas.

En cuanto a los grados en estudios de Comunicación, aunque varios de ellos recogen la formación en alfabetización audiovisual, algunos han dejado atrás la enseñanza en esta materia en las modificaciones de sus planes de estudio. En otros permanece o incluso se integra, como es el caso de la asignatura optativa Educación y comunicación audiovisual del grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla (anteriormente denominada Alfabetización audiovisual y también incluida en el doble grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual), cuyos objetivos dejan muy clara su orientación:

La enseñanza del audiovisual como forma de alfabetización en los centros escolares y bachillerato supone un nuevo recurso en la formación de los más jóvenes, utilizando para ello medios que están a su alcance, pero que no han profundizado en los valores de estos elementos. Esta asignatura pretende enseñar a enseñar el audiovisual y a utilizar el mismo como un elemento formador y conformador de los futuros adultos.

El grado en Comunicación y Creación Audiovisual de la Universidad de Salamanca incluye la asignatura optativa Educación y Comunicación en su itinerario de especialización Investigador, Docente y Experto en Estudios de la Comunicación. Por su parte, en la Universidad de Castilla La Mancha, el primer curso del grado en Comunicación Audiovisual ya incluye la asignatura básica Alfabetización Mediática, que destaca entre sus propósitos «apreciar la relevancia de la alfabetización mediática y la educación en medios en los procesos de conformación de una ciudadanía política y activa» y «conocer y aplicar la dimensión educativa de los medios de comunicación».

A todo ello se suma la labor divulgativa que en materia de educomunicación realizan tanto las Universidades de forma institucional como los profesores de forma particular, a través de sus webs personales y perfiles en repositorios como YouTube, ejerciendo como *prosumidores*. En el primero de los casos

podemos destacar el Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla, con producciones docentes y divulgativas promovidas desde los diferentes planes propios de docencia de la Hispalense, difundidas a través de diferentes canales.

Otra experiencia interesante en el ámbito universitario conectada con la Educomunicación, en este caso en el terreno de los estudios de Tercer Ciclo, es la llevada a cabo en el Doctorado Interuniversitario en Comunicación puesto en marcha desde Andalucía por las Universidades de Sevilla, Málaga, Huelva y Cádiz. Este Doctorado en Comunicación comenzó su andadura en 2012 a raíz del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, que modificó en España la concepción de los estudios de Tercer Ciclo aunando los esfuerzos de estas cuatro universidades públicas andaluzas. El programa cuenta cada año con plazas para casi cien alumnos por año en conjunto, con una alta demanda en solicitudes de ingreso. Tiene las siguientes líneas de investigación:

- Línea 1: Comunicación Audiovisual: Universidad de Sevilla y Universidad de Málaga.
- Línea 2: Publicidad y Relaciones Públicas: Universidad de Sevilla, Universidad de Málaga y Universidad de Cádiz.
- Línea 3: Periodismo: Universidad de Sevilla.
- Línea 4: Educomunicación y Alfabetización Mediática (Media Literacy): Universidad de Huelva.
- Línea 5: Comunicación, Industrias Culturales y Espectáculo: Universidad de Málaga.
- Línea 6: Comunicación, Literatura, Ética y Estética: Universidad de Sevilla.

La línea 4 está precisamente centrada en la Educomunicación y tiene como sede la Universidad de Huelva, donde funciona uno de los grupos más relevantes de investigadores en España en esta temática. Este programa ha superado con solvencia su primera renovación de la acreditación por parte de la Agencia Andaluza de Conocimiento y dispone de nueve actividades formativas agrupadas en el marco de la Escuela Doctoral de Primavera y de la Escuela Doctoral de Otoño que se conciben, diseñan y organizan en colaboración con las cuatro universidades, siempre con temas vinculados a la Educomunicación presentes.

La existencia de esta línea específica en Educomunicación ha supuesto la lectura de diversas tesis doctorales, no pocas de ellas con mención internacional, centradas en este ámbito y desarrolladas por doctorandos españoles pero también por alumnos que provienen de distintos lugares del mundo, en especial de América Latina. Pero también ha supuesto la puesta en marcha de redes de investigadores que ha favorecido la investigación, siendo la Educomunicación una de las áreas preferentes.

#### 4. Reflexión final

Uno de los referentes teóricos sobre la educomunicación en España, el actual Presidente de RTVE (Radio Televisión Española) José Manuel Pérez Tornero, abogaba de nuevo en su discurso ante el Congreso de los Diputados, en enero de 2021, por una televisión cultural y educativa, sosteniendo que, «la educación es todo. Se aprende en un programa de entretenimiento o de ficción, por eso la educación debería ser transversal». Señalando que «tenemos por delante una sociedad del aprendizaje», apostaba ante los retos del futuro por una televisión que «no se podrá llamar ni televisión» porque será «un sistema integral, ubicuo y móvil, que practique un acercamiento muy distinto al usuario. Tenemos que crear una nueva etapa en la que esto sea lo fundamental».

En la era en la que, por primera vez en la historia de la humanidad, millones de ciudadanos tienen un acceso casi ilimitado a recursos informativos con potencial pedagógico y formativo, los sistemas educativos deben renovarse y aprovecharlos para el bien de la sociedad a la que sirven. Y la universidad, como máximo referente, tiene la oportunidad de encabezar este cambio.

#### 5. Referencias

- Alberto, R. (2001). *Estrategias de Comunicación*. Barcelona: Ariel.
- AIMC (2021). *Estudio General de Medios. 1ª ola, abril 2021*. Madrid: AIMC.
- Barlovento Comunicación (2020). *Análisis de la industria televisiva audiovisual 2020*. <https://www.barloventocomunicacion.es/audiencias-anuales/analisis-televisivo-2020/>
- Beltrán, J.; Hernández, F.; Montané, A. (2008). «Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: una revisión de las últimas décadas». *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v.48, pp. 53-71.
- Cabero Almenara, J.; Guerra Líaño, S. (2011). «La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado». *Educación XXI*, 14(1), 89-115. Disponible en: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=70618224004>
- Cebrián, J.L. (2000) «La Sociedad Digital y el Diálogo Transatlántico». (Disponible en [cvc.cervantes.es/lengua/mcf/ponencia02.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/mcf/ponencia02.htm)) [Consultado el 21/07/2012].
- Daza, G. (2010). Desafíos de la educomunicación y alternativas Pedagógicas en la construcción de la ciudadanía. *IC. Revista Científica de Información y Comunicación*, 7, 333-345.
- Duart, J.M. (2002). Los Materiales Educativos en la Educación Virtual. [En línea]. Disponible en <http://tlali.iztacala.unam.mx/~recomedu/otros/matdidacIV/magistrales/joseduart.html>
- Diccionario de la Lengua Española* (2001). Real Academia Española. Madrid: Espasa.
- Ezquerria, A. (2003). ¿Podemos aprender ciencia con la televisión? *Educatio*, 20-21, 117-142.
- Frau-Meigs, D. (2006). *Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals*. París: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-education-a-kit-for-teachers-students-parents-and-professionals/>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- Gairín, J. (2009). *Cambio y mejora: la innovación en el aula, equipo de profesores y centro*. En: Paredes, J.; Herrán, A. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- García-Ruiz, R.; Contreras-Pulido, P. (2018). *La escuela prosumidora: del recurso didáctico al contenido curricular*. En: García-Ruiz, R.; Pérez-Rodríguez, A.; Torres, Á. (editores). *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Cuenca (Ecuador): Editorial Universitaria Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy las escuelas del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: SM.
- Gerver, R. (2013). *El cambio*. Madrid: Conecta.
- González Guerrero, K.; Contreras Bravo, L. E.; Rincón Caballero, D. A. (2013). «Caracterización y ejemplificación del docente-prosumidor desde la web 2.0 en educación superior». *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 40, septiembre-diciembre, 53-67 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229200004>
- Jiménez-Marín, G.; Pérez-Curiel, C.; Elías, R. (2014). Del valor educativo de los medios de comunicación: una aproximación al caso audiovisual. *Ámbitos*, 25, 22-36.
- Jiménez, G.; Elías, R. (2012). *Publicidad en 35 películas. El cine como instrumento para la formación en la Universidad*. Aularia.
- Lacalle, C. (2001). *El espectador televisivo. Los programas de entretenimiento*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Lagardera, F. (1992). «Sobre aquello que puede educar la Educación Física». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 55-72.
- Losada, J.C. (2000). «La contaminación periodística de la universidad». *Sphera Pública: revista de ciencias sociales y de la comunicación*. 165-178.
- Martín, M. (2003). *Teoría de la comunicación: una propuesta*. Madrid: Tecnos.
- McSharry, G. (2002). Television programming and advertisements: Help or hindrance to effective science education? *International Journal of Science Education*, 24:5, 487-497, Doi: 10.1080/09500690110078851
- Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de Educación*, 338, 245-270.
- Moore, P. (2008). *Teacher Training Curricula For Media and Information Literacy*. París, UNESCO. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/teacher\\_training\\_curricula\\_mil\\_meeting\\_june\\_2008\\_report\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/teacher_training_curricula_mil_meeting_june_2008_report_en.pdf)
- Regouby, C. (1996). *La comunicación global*. Madrid: Ediciones 2000.
- Ridderstrale, J.; Nordström, K. (2000). *Funky Business*. Madrid: Pearson Educación.
- Robinson, K. (2011). *Redes*. El blog de Eduard Punset. Recuperado de <http://www.redesparalaciencia.com/wp-content/uploads/2011/03/entrev87.pdf>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Unesco (1984). *La educación en materia de comunicación*. París: Unesco.
- Unesco (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Wolton, D. (1997). *Penser la communication*. París: Flammarion.





SEGUNDA PARTE

AMI en la investigación de las facultades de Comunicación



## Empoderamiento juvenil y ciencia ciudadana a través de la pedagogía audiovisual: el proyecto HEBE

*Manel Jiménez-Morales*  
Universitat Pompeu Fabra

*Alan Salvadó-Romero*  
Universitat Pompeu Fabra

*Marta Lopera-Mármol*  
Universitat Pompeu Fabra

### 1. Introducción

Las posibilidades de interacción que ofrecen las nuevas tecnologías han abierto un horizonte inédito tanto para la investigación del empoderamiento juvenil en el seno de la universidad, como para el diseño e implementación de metodologías participativas que favorezcan los procesos de empoderamiento de los jóvenes en la sociedad. ¿Por qué investigar y reflexionar sobre la juventud y sus vías de adquisición de poder? Hoy en día, más que nunca, se visualiza una contradicción en lo que concierne a los jóvenes en las sociedades modernas. Por un lado, abanderan algunas de las luchas comunitarias, presionando a instituciones y gobiernos por los cambios en el campo de la acción climática, o bien cambios sociales, al pedir sociedades inclusivas y justas. Así por ejemplo, Greta Thunberg, David Hogg, Melati e Isabel Wijisen, Malala Yousafzai, entre otras, se han configurado como las nuevas caras de un intento de transformación global. No es de extrañar, pues, observar en las redes sociales, las portadas de los periódicos y revistas, las pantallas televisivas y cinematográficas a jóvenes encabezando movimientos e incluso empresas que promueven el bienestar medioambiental, económico, y ciertas políticas sociales. Por otro lado, los jóvenes son uno de los grupos sociales más afectados tanto por las recurrentes y repetitivas crisis económicas (disminuyendo sus vías de emancipación, de formación, de autonomía, etc.), como también por las crecientes y constantes crisis migratorias que dificultan muchas veces su integración con igualdad de oportunidades en el seno de unas sociedades con graves desequilibrios socioeconómicos. ¿Pueden implicarse los jóvenes en la toma de decisiones cuando padecen, por ejemplo, los problemas propios de familias desestructuradas o dificultades para expresar unos determinados sentimientos (de género, de raza, de clase)? La brecha entre una juventud

mediática (y minoritaria), visiblemente empoderada (o, en algún caso, falazmente empoderada), y una juventud anónima (y mayoritaria), en búsqueda de empoderamiento, cada vez es mayor.

En este contexto, el término de empoderamiento juvenil —usado «indistintamente con conceptos como activismo juvenil, liderazgo, participación cívica y autoeficacia» (Russell *et al.*, 2009)— se hace más presente y su aplicación en distintos estratos de la sociedad se convierte en una necesidad. El capítulo que sigue describe un proyecto de investigación alrededor del empoderamiento juvenil y su manifestación social: el proyecto HEBE. A fin de concretar una acepción que facilite la lectura de lo que entendemos como *empoderamiento*, proponemos la siguiente definición surgida de dicho proyecto:

«El proceso mediante el cual se incrementan las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida; y participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte. Para que todo ello pueda producirse son necesarias dos condiciones: que la persona vaya adquiriendo y desarrollando una serie de capacidades personales (conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas...) directamente relacionadas con lo anterior; y que el medio le facilite ejercer efectivamente tales capacidades» (Soler; Trilla; Úcar; Jiménez; 2017).

Cabe destacar que el discurso sobre el empoderamiento juvenil y la juventud como grupo social con valor propio ha ganado una mayor visibilidad dentro de los debates académicos y las políticas públicas en las últimas décadas. No obstante, aún faltan conocimientos sobre las formas en que los jóvenes conciben y trabajan hacia el cambio social y con respecto a su propia condición adulta. En este sentido, el proyecto HEBE —una investigación interuniversitaria liderada por la Universidad de Girona (UdG), desarrollada junto con la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), la Universidad de Barcelona (UB), la Universidad Pompeu Fabra (UPF) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y financiada en dos convocatorias del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad— se presenta como un caso pionero en el terreno del empoderamiento juvenil por el hecho de aunar, por un lado, una metodología de trabajo e investigación sobre el empoderamiento basada en la creación artística y, por otro lado, dos productos interactivos que permiten a sus usuarios visionar determinados relatos experienciales de empoderamiento y reaccionar a ellos, convirtiéndose en una herramienta que permite el crecimiento de las políticas de inserción y capacitación de los jóvenes en el seno de la sociedad.

En la base del proyecto HEBE convergen tres factores de relevancia: (1) los estudios recientes alrededor del empoderamiento juvenil y, más concretamente, las iniciativas participativas realizadas entre grupos de jóvenes como mecanismo de empoderamiento para hacer frente a determinadas problemá-

ticas sociales; (2) la proliferación de narrativas transmediáticas y no lineales que utilizan el desarrollo de la industria de los medios (nuevas plataformas, redes sociales y dispositivos de consumo audiovisual) para situar la interacción y participación del usuario en el centro de la acción; y por último, (3) la creciente incorporación de la práctica audiovisual como estrategia pedagógica y de educación emocional hacia los jóvenes.

A partir de la convergencia de los factores apuntados, el Proyecto HEBE [<https://webdoc.projectehebe.com>] crea dos productos audiovisuales que sirven para analizar y desarrollar el concepto de empoderamiento juvenil: *Huellas Digitales* (2017) y *Bitácoras en órbita* (2021). El primero sitúa a seis jóvenes como protagonistas y trata de darles voz, tanto desde una vertiente artística-creativa como a través de debates y discusiones en grupo, situando los espacios, momentos y procesos de empoderamiento en el centro de reflexión e hilo conductor de la narrativa. El segundo, por su lado, se centra en la labor de diez educadores que, desde distintos ámbitos (educación formal y no formal), trabajan con jóvenes; mediante diarios de campo, discusiones en grupo y creaciones audiovisuales, tratando de reflexionar sobre cómo sus trabajos tienen una incidencia ostensible en el empoderamiento de la juventud y sobre cuáles son los factores limitadores y potenciadores de la adquisición de competencias. Como se puede observar, ambos productos audiovisuales utilizan distintas técnicas de investigación que permiten perimetrar el objeto de estudio, el empoderamiento juvenil, desde la perspectiva de los propios protagonistas. Por un lado, utilizamos las *historias de vida* como metodología de investigación cualitativa inspirada en el sistema biográfico para construir e interpretar las experiencias de empoderamiento de los sujetos que se investigan, sean los mismos jóvenes o los educadores que trabajan con ellos. Por otro lado, desarrollamos una investigación basada en las artes (*art-based research*), la cual consiste, esencialmente, en realizar productos artísticos —o en potenciar sus expresiones— con la finalidad de comprender, analizar y examinar determinados fenómenos que acontecen alrededor de los sujetos de estudio. Este tipo de metodología permite representar, explorar y comprender las experiencias humanas en relación con una temática determinada a través de mecanismos colaterales y complementarios. Finalmente, encontraríamos lo que denominamos «*storytelling* audiovisual», una herramienta que busca transmitir emociones, valores, sentimientos, estilos y filosofías de vida mediante la narrativa audiovisual, esto es, aquellos elementos que constituyen la composición del relato a través de fórmulas expresivas estéticas y no meramente discursivas. En ambos productos audiovisuales el desarrollo metodológico utiliza un enfoque de comunicación participativa, inteligencia colectiva y ciencia ciudadana, entendiendo que los procesos de empoderamiento no se desenvuelven de manera aislada, sino que siempre tienen lugar a través y en relación con una comunidad. La posibilidad de abrir a los usuarios un espacio para interactuar con los relatos de vida de los participantes en los dos produc-

tos HEBE, de hacer aportaciones personales y de depositar su propia narración biográfica, contribuye a hacer de las dos producciones unas herramientas de interpelación personal y subjetiva sobre el concepto de empoderamiento, y unos repositorios de experiencias plurales y caleidoscópicas, en consonancia con la amplitud conceptual del término que se estudia. Sin lugar a dudas, la convergencia de los medios replantea la forma en cómo se pueden articular determinadas iniciativas focalizadas en el empoderamiento juvenil en un contexto marcado por una profunda crisis económica (donde los jóvenes son los principales perjudicados) y la progresiva consolidación de los entornos transmediáticos (cuyos principales usuarios son los jóvenes).

## *2. Huellas Digitales: la capacitación artística de los jóvenes como empoderamiento*

Como apuntábamos, *Huellas Digitales* es un documental interactivo con una metodología eminentemente participativa. Este se configura como un espacio virtual que contiene los respectivos relatos audiovisuales de seis jóvenes, tres chicos y tres chicas, de entre 18 y 27 años, con antecedentes educativos, profesionales y de origen (rural y urbano) distintos. Su selección reunía, pues, criterios que atendieron a una diversidad multicultural no exclusivamente de género, sino también de origen, de procedencia social, de herencia familiar, de orientación sexual, de etnia, de creencias religiosas, etc. La voluntad era desarrollar relatos íntimos que no necesariamente respondiesen a un criterio de representatividad; más bien se buscaba realzar voces particulares, genuinas y singulares que ofrecieran signos distintivos de un proceso de empoderamiento propio, a partir del cual los usuarios pudieran encontrar rasgos comunes, pero no necesariamente compartir la totalidad de lo que se expresa. Estas narraciones fueron creadas por ellos mismos y hablaban de cómo creen que se han empoderado durante su niñez y adolescencia.

Con el fin de facilitar la plasmación al lenguaje audiovisual en la creación de los relatos de los participantes, los tres indicadores de empoderamiento (espacios, momentos y procesos) se tradujeron en tres nociones de carácter más plástico: autorretrato, persona y espacio. Esos tres términos interrogaban a los jóvenes por la percepción de ellos mismos, por las personas que les parecían que habían contribuido a su empoderamiento y por aquellos lugares que les resultaban significativos a la hora de adquirir competencias vitales. De este modo, el trabajo de exploración alrededor de términos más abstractos, como los de procesos y momentos de empoderamiento, acabó resultando más tangible y dio como resultado 18 vídeos (tres por cada uno de los seis jóvenes), que se produjeron de manera individualizada, pero contando con la complicidad y la compartición constante de la experiencia por parte de todo el grupo de participantes.

Para la creación, realización y edición de las piezas audiovisuales, los seis jóvenes participaron en un taller de pedagogía audiovisual impartido por los investigadores del proyecto HEBE. En él se desarrollaron conceptos de carácter (1) narrativo —referidos a la creación y organización del relato audiovisual—, (2) estético —propios de la composición filmica—, (3) técnico —con el fin de favorecer el aprendizaje más específico para el desarrollo de la producción— y (4) conceptual —buscando el objetivo de clarificar algunos aspectos relativos al término *empoderamiento*, que podían resultar opacos para los participantes. El taller de pedagogía audiovisual, que puede consultarse en la propia plataforma interactiva, identifica una serie de referentes del ámbito filmico que, desde lo que se conocen como *narrativas del yo*, exploran diferentes aspectos personales a través de la creación artística (Jonas Mekas, Alain Cavalier, Agnès Varda, Nanni Moretti, José Luis Guerín o Abbas Kiarostami, entre otros). Se trata de piezas audiovisuales de cineastas consagrados que se utilizaron para ofrecer un rigor metodológico a la práctica de producción y proponer experiencias tangibles muy diversas, que permitieran expresar vivencias íntimas a través de recursos estéticos. Las diferentes secciones que estructuran el taller van de la concreción de una acepción común desde la cual abordar el empoderamiento, a la reflexión y el debate sobre las imágenes, pasando por los procesos de alfabetización mediática que favorecieron el aprendizaje de las técnicas audiovisuales a través de las que desarrollaron los relatos (Salvadó-Romero; Jiménez-Morales; Sourdis, 2017).

La accesibilidad de los contenidos de este taller al público usuario de la plataforma interactiva permiten una guía de comprensión para la participación individualizada, pero, al mismo tiempo, suponen un protocolo de actuación para grupos, entidades o instituciones educativas que, desde lo colectivo y de una manera más dirigida, pueden incidir en dinámicas de tres tipos:

1. Dinámicas de auto expresión y afirmación de los factores relacionados con la capacitación personal en lo que se refiere a los jóvenes. Los procesos diseñados permiten extraer experiencias de carácter individual o colectivas sobre un concepto de difícil aprehensión, teniendo en cuenta su abstracción y los componentes inconscientes que lo rodean.
2. Dinámicas de capacitación y empoderamiento expresivo en relación con el manejo de la narración y el relato personal, así como con el desarrollo de habilidades audiovisuales técnicas que han de proveer a los participantes nociones avanzadas sobre la plasmación de un *storytelling* personal a través de lo filmico.
3. Dinámicas de observación y análisis. Como en algunas de las manifestaciones del movimiento artístico *cinéma vérité*, el proceso de pedagogía audiovisual que se describe considera el visionado crítico de las piezas audiovisuales producidas por los jóvenes y un aprendizaje posterior, mediante el visionado de los vídeos realizados, lo que se deriva de ellos y la distancia entre el momento de la producción y el visionado.

Aunque *Huellas Digitales* tenga como objetivo la formación de los jóvenes, también puede ser usado como un recurso educativo para todos aquellos ciudadanos que tienen un interés sobre la temática en cuestión, debido a su naturaleza de acceso abierto y a un diseño pensado para adaptar los procesos descritos a otros contextos, incluso no necesariamente circunscritos al ámbito juvenil, sino, de manera más amplia, al empoderamiento en un sentido global. Tanto es así, que el valor de capacitación expresiva y técnica, relacionada con la alfabetización mediática pueden permitir, en el terreno de la producción digital, el desarrollo de habilidades como las de producción, la gestión de proyectos, la interpretación, la pericia tecnológica y mediáticas, la construcción narrativa y estética o aquellas relacionadas con la prevención de riesgos sociales que atentan contra la libertad ideológica y los principios éticos y expresivos. Además, se propician de manera ostensible aprendizajes en un terreno conceptual, procedimental y actitudinal (Jiménez-Morales, Lopera-Mármol, Salvadó-Romero, 2020). De este modo, el documental interactivo muestra, mediante sus piezas y de una manera personal, los elementos que les resultan relevantes a la hora de pensar en sus procesos de capacitación adulta, más allá de una edad concreta, entendiéndose además que la plataforma incentiva en el usuario un trabajo retrospectivo para reflexionar sobre los componentes que contribuyeron a su propia habilitación personal, como también sus déficits y faltas. No obstante, ayudó a sus participantes a reconocer activamente el papel de las personas de sus respectivos entornos —familiares y amigos— en sus procesos de capacitación y empoderamiento, pero también aparecieron elementos menos previsible, como el rol empoderador de instituciones con carácter más organizado —no sólo el educativo, sino los centros de ocio— y, sobre todo, el de elementos mucho menos tangibles, como por ejemplo la calle y el espacio público como componentes esenciales para el proceso habilitador de los jóvenes. En definitiva, las piezas audiovisuales permitieron a los participantes examinar de manera consciente sus propias experiencias y sacar conclusiones en torno a los factores que actúan para potenciar o limitar su empoderamiento.

### *3. Bitácoras en Órbita: la circularidad del proceso de empoderamiento*

Ese planteamiento de interacción y participación ciudadana llevó a concebir la segunda parte del proyecto del mismo modo en lo que se refiere a la premisa de investigar a través de la creación artística y potenciar la inteligencia colectiva, pero se puso la atención en lo complementario respecto a *Huellas Digitales*. Si *Huellas Digitales* se había dedicado esencialmente al análisis particular que los jóvenes podían hacer sobre su propio empoderamiento, el nuevo producto interactivo del que se ha ocupado la nueva fase del proyecto HEBE se ha centrado en la visión de aquellos adultos que trabajan de una manera



específica con los jóvenes para propiciar su capacitación. De este modo, en la segunda etapa, los sujetos de estudio fueron profesionales de la intervención formativa de los jóvenes (profesores, educadores sociales, pedagogos, educadores de calle, animadores socioculturales, etc.) y se exploró cómo estos conciben y abordan el desafío del empoderamiento juvenil, cuestionando los factores favorecedores para la capacitación o aquellos que son limitantes en el proceso. Para ello se creó *Bitácoras en órbita*, una plataforma interactiva en la que se muestran los relatos de diez educadores a partir del análisis de diarios de campo y piezas audiovisuales, creadas por ellos mismos, donde se plasman sus observaciones a lo largo de un año.

A partir de un proceso guiado y tutorizado por los investigadores del proyecto HEBE, los educadores trataron de definir, en un primer momento, lo que significaba el término *empoderamiento* desde el punto de vista de las acciones ejecutadas por cualquier profesional formativo, y qué elementos podían intervenir en la adquisición de competencias. De este modo, el proceso de pedagogía audiovisual aplicado a este proyecto tuvo en consideración la base metodológica de la investigación y las dinámicas aplicadas en *Huellas Digitales*. Los componentes que guiaron dicha metodología fueron, tal y como hemos citado:

1. Diarios de campo: A lo largo de un año, los educadores fueron escribiendo unos diarios de campo de acuerdo a unas guías metodológicas que se les prestó desde la investigación. Estos diarios recogían las diferentes observaciones que los educadores hicieron en relación con el ciclo de formación y/o acompañamiento que estuvieron ofreciendo a uno o varios jóvenes. Las conclusiones de lo observado en el proceso, así como sus incertidumbres o las disquisiciones sobre lo que estaban trabajando, fueron incorporadas a un cuaderno, con entradas periódicas, pero variables en función de los acontecimientos o de la información sustantiva que se deseaba plasmar. El resultado es una miscelánea impresionista, un conjunto de formulaciones heterogéneas que, como en el caso de *Huellas Digitales*, recoge un *collage* singular, absolutamente personal e interpretador a través de textos, dibujos, gráficas, mensajes de audio, canciones o relatos de carácter más lírico.

A pesar del componente individualizador de las piezas, el usuario puede sacar conclusiones genéricas de un proceso compartido y que tiene varios elementos en común en cualquier ámbito formativo. Para facilitar los puntos comunes en los discursos de los educadores y estructurar no sólo *Bitácoras en Órbita*, sino también el proceso de intervención en cualquier dinámica formativa en relación con el empoderamiento, el documental ha distinguido ocho fases de actuación por parte de los educadores, a las que se ha dado un nombre acorde con la familia semántica del concepto *diario de campo*. Son los siguientes:

- a. Prólogos: En esta fase se cuestiona cómo debe empezar el viaje hacia el empoderamiento, cuál es la actuación de los educadores y cómo sus experiencias previas pueden condicionar esta búsqueda.

- b. Formas: En este apartado se analizan las actuaciones de los educadores en un contexto concreto donde, a menudo, se ven condicionados por agentes y elementos externos.
  - c. Miradas: Esta sección consiste en un ejercicio de observación a sí mismo y a los jóvenes para trabajar sobre la formación de la identidad individual.
  - d. Bocetos: La siguiente fase se centra en el diseño de las intervenciones adaptativas y progresivas a base de pruebas y experimentaciones. Una vez los educadores están familiarizados con el entorno, estos esbozan la arquitectura que guiará cada intervención para marcar unos objetivos de empoderamiento.
  - e. Gestos: Este apartado hace referencia al proceso diseñado por los educadores, en otras palabras, al gesto concreto, al movimiento activo determinante para fortalecer el proceso de empoderamiento.
  - f. Hitos: El proceso de empoderamiento exige el alcance de determinadas capacitaciones en forma de hitos. Dentro de esta sección se explica cómo enfrentarse a las conquistas personales y cómo superar tanto el éxito como el fracaso con madurez y perspectiva.
  - g. Relecturas: Echar la vista atrás en el proceso de facilitación del empoderamiento es un elemento fundamental para evaluar la adecuación de las dinámicas y establecer mecanismos de corrección. Este epígrafe hace referencia a esa evaluación en el proceso de empoderamiento que ha de permitir mejoras de cara al futuro y permite provocar una reflexión reveladora sobre el proceso de crecimiento personal de ambos, educadores y jóvenes.
  - h. Epílogos: Al final del proceso se describen una serie de conclusiones que permiten avanzar líneas estratégicas en las políticas de empoderamiento por parte de los educadores. Estos epílogos constituyen una base fundamental del proceso, porque son prólogos que ilustran la circularidad de un proceso constante de aprendizaje y mejora y responden a la órbita que se muestra en el documental, donde el empoderamiento se entiende desde la iteración y la adquisición de conocimiento a partir de experiencias ya testadas, como si de una espiral se tratase.
2. Piezas audiovisuales: A los cuadernos de a bordo les acompañaron una serie de piezas audiovisuales que, siguiendo las metodología de *Huellas Digitales*, se desarrollaron a través de un taller de creación conjunto y con la orientación de los investigadores. En él, los educadores adquirieron las mismas competencias descritas en el proceso que siguieron los jóvenes del anterior documental. En esta ocasión la temática de las tres piezas respondía a tres premisas distintas respecto al proceso de la plataforma interactiva previa. Los educadores debían ilustrar los siguientes conceptos:
    - a. Decisiones: A través del primer vídeo, los educadores plasmaban la incidencia de sus acciones en las decisiones que toman los jóvenes.

- Cómo su intervención consciente —o determinados actos inconscientes— suponían un aspecto empoderador para los chicos en formación.
- b. Arquitecturas: El segundo encargo audiovisual que desarrollaron los educadores fue el de describir y cuestionar aquellos espacios, estructuras, formatos y métodos que tienen lugar en los procesos de empoderamiento, reflexionando así tanto sobre los elementos físicos como estructurales que envuelven cualquier dinámica de capacitación y su incidencia entre los jóvenes.
  - c. Resultados: En el último vídeo, cada uno de los educadores cuestiona y analiza cómo pueden evaluarse sus actuaciones en relación con el empoderamiento juvenil y qué estrategias pueden incentivarse a partir de los resultados obtenidos. Las piezas muestran algunas conclusiones, pero, al mismo tiempo, incitan a las entidades dedicadas a las políticas de juventud de una manera directa o indirecta a aplicar medidas de acondicionamiento y mejora.
3. *Focus group*: Finalmente, y de nuevo como en el caso de *Huellas Digitales, Bitácoras en órbita* propició una serie de grupos focales desarrollados a lo largo del año de trabajo con los educadores. En ellos, los formadores pudieron reflexionar de manera compartida sobre el trabajo que estaban desarrollando, así como sobre otros aspectos colaterales a él o cruciales para la identificación de factores empoderadores o limitadores de la habilitación personal. En el documental, aparecen estructurados en las siguientes secciones temáticas:
- a. El empoderamiento: En este apartado, los profesionales del sector educativo debaten el significado de este término polisémico.
  - b. La observación: Consiste en una serie de reflexiones sobre las necesidades de los jóvenes por parte de los educadores con el fin de poder intervenir de la manera más adecuada en su empoderamiento.
  - c. El contexto: El siguiente apartado se ocupa de los lugares de intervención por parte de los educadores y también del análisis de las características que envuelven las circunstancias de los jóvenes. En estos escenarios, las políticas educativas, la familia y/o los compañeros contribuyen a desarrollar los procesos de empoderamiento, que se diagnostican pormenorizadamente en las discusiones de este *focus group*.
  - d. La planificación: Los educadores trabajan los procesos de acción para acomodarse a las circunstancias, al admitir la plasticidad que exige el rumbo imprevisible del factor humano. En esta sección se discute cómo concretar acciones efectivas y coherentes dentro de un programa, que al mismo tiempo permitan un cierto grado de adaptabilidad e improvisación.
  - e. La intervención: Las acciones que realizan los educadores parten de elecciones deliberadas que contemplan, al mismo tiempo, gestos inesperados. No hay una fórmula única ni recursos efectivos en todos los

casos. Por lo tanto, para que se produzca un cambio hay que activarlo de una manera u otra. El error: uno de los aspectos más repetitivos a lo largo de las conversaciones entre los educadores fue la necesidad de aprender del error y, por lo tanto, la conveniencia de aprender a equivocarse y a resarcirse de situaciones de fracaso. En este apartado, se analiza la relevancia del error, pero sobre todo la estrategia que ha de llevar a una capacitación a través del error.

- f. Los objetivos: El conjunto de clips de este apartado se refiere al análisis de los resultados para evaluar si los objetivos se han cumplido a la vez que se evalúa la tarea del educador. En un terreno tan personal y multidimensional como es el del empoderamiento, la flexibilización y adaptación constante de esos objetivos para cada joven resulta de máxima importancia. El educador debe actuar de forma acomodaticia a cada circunstancia.
- g. La revisión: De nuevo, se establece aquí el menester de procesos de revisión con el fin de modular, por parte de los educadores, el trabajo hecho de cara al futuro. Esa fase resulta empoderadora para ellos mismos, del mismo modo que el análisis retrospectivo lo era para los jóvenes de *Huellas Digitales*.
- h. El cierre: Finalmente, se concluye en este punto la dificultad que supone describir el proceso de empoderamiento, ya que en este intervienen distintos elementos: la subjetividad de la mirada y la difuminación de los límites. Ello lo convierte en un territorio infinito, donde cualquier conclusión contribuye a mejoras futuras. De ahí la circularidad representada en la plataforma interactiva.

El conjunto de las piezas descritas y expuestas en la plataforma permiten la evaluación de las acciones y programas socioeducativos para el empoderamiento juvenil. La evolución que han hecho los participantes a lo largo del proyecto demostró que expresarse en un lenguaje audiovisual les permite comunicar mensajes que de otro modo serían difíciles de expresar únicamente con palabras. Pero, sobre todo, permiten al usuario una navegación dimensionada a través de la profundidad de los diversos materiales que se ofrecen.

#### *4. Conclusiones*

El presente capítulo permite observar cómo, mediante tecnologías ligadas a la educación y la comunicación digital, se puede asegurar la implicación y participación ciudadana de los jóvenes en el desarrollo del sistema social, así como permitir una reflexión dedicada y profunda sobre un concepto tan complejo como el de *empoderamiento*. Además refleja de manera palmaria que la capacitación y aprendizaje juvenil se pueden desarrollar en espacios

de educación formal y no formal (Jiménez-Morales; Salvadó-Romero, 2018: 95). Los espacios virtuales pueden tener una doble función como herramienta de empoderamiento y como plataforma empoderadora para los usuarios; una capacidad empoderadora que se inicia en los talleres de pedagogía audiovisual desarrollados y se prolonga en su plasmación mediante los documentales interactivos. *Huellas Digitales y Bitácoras en Órbita* auguran un gran potencial en este terreno, tanto para el profesional de la educación, puesto que le permite comunicarse y desarrollar planes de acción asertivos y acorde con las necesidades de los jóvenes, como para el propio joven, puesto que no sólo le permite hacer un proceso introspectivo, autodisciplinario y crítico, sino que además puede ser consciente de los aspectos que puede potenciar o modificar para poder conseguir una emancipación y empoderamiento personal.

Las plataformas interactivas permiten facilitar la cooperación, el desarrollo de sus propias competencias participativas (Jennings, et al. 2006), habilidades y solidaridad hacia determinadas iniciativas juveniles que requieren una movilización activa. Además, se reflexiona sobre cómo las experiencias de participación social y política son importantes para un aprendizaje crítico sobre el bienestar y el desarrollo positivo de la juventud. Estas herramientas de carácter audiovisual consideran que la participación de la comunidad proporciona beneficios de integración social y expansión de oportunidades de vida.

Finalmente, la evaluación participativa de las plataformas digitales se muestra como una estrategia de intervención socioeducativa adecuada para ayudar a las personas jóvenes participantes a construir relatos de empoderamiento y a los educadores para favorecer estrategias conscientes y planificadas en este terreno.

## 5. Referencias

- Christens, Brian; Peterson, Andrew (2012): «The Role of Empowerment in Youth Development: A Study of Sociopolitical Control as Mediator of Ecological Systems' Influence on Developmental Outcomes». *Journal Youth Adolescence* núm.41, pp. 623-635. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9724-9>
- Jennings, Louise B.; Parra-Medina, Deborah M.; Hilfinger-Messias, Deanne; McLoughlin, K. Kerry (2006): «Toward a Critical Social Theory of Youth Empowerment». *Journal of Community Practice*, vol. 14, núm. 1-2, pp. 31-55, doi: 10.1300/J125v14n01\_03
- Jiménez-Morales, Manel; Lopera-Mármol, Marta; Salvadó-Romero, Alan (2020): «Youth empowerment through the creation of i-docs: Educational and social impacts», *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, vol.12, núm.(2), pp.211-224, doi: [https://doi.org/10.1386/cjcs\\_00028\\_1](https://doi.org/10.1386/cjcs_00028_1)
- Jiménez-Morales, Manel; Salvadó-Romero, Alan (2018): «Històries que deixen empremta (digital): El webdoc HEBE com a metodologia/eina de recerca sobre l'empoderament». *Quaderns d'Educació Social. Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya*, 20, pp.92-97.

- Russell, Stephen; Muraco, Anna; Subramaniam, Aarti; Carolyn, Laub (2009): «Youth Empowerment and High School Gay-Straight Alliances». *Journal Youth Adolescence*, vol. 38 núm. 7, pp.891-903. doi:10.1007/s10964-008-9382
- Soler, Pere; Trilla, Jaume; Jiménez-Morales, Manel; Úcar, Xavier (2017): «La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, vol. 30, pp.19-34. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.30.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02).
- Salvadó-Romero, Alan; Jiménez-Morales, Manel; Sourdis, Carolina (2017): «El género del documental interactivo como experiencia artística-creativa de empoderamiento juvenil: el caso del webdoc HEBE». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, vol.30, pp.95-110.

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (Ref.: EDU2017-83249-R).

## Tendencias en la producción científica iberoamericana sobre alfabetización informativa y mediática

*María Pinto*

Universidad de Granada

*Alejandro Uribe-Tirado*

Escuela Interamericana de Bibliotecología  
Universidad de Antioquia (Colombia)

La alfabetización informativa y la alfabetización mediática son dos temas que aunque interrelacionados desde su fin, han tenido durante diferentes décadas un desarrollo particular. No obstante, desde los desarrollos e impulsos de la Unesco se ha buscado que ambas se integren y trabajen a la par para lograr un mismo objetivo, centrado en una mejor gestión de la información y los contenidos. Por ello, en los últimos años se ha comenzado a publicar artículos tanto teóricos, teóricos-prácticos como aplicados que pretenden desarrollar esta integración. Basado en una revisión temática de la literatura desde el año 2009 a 2020, este capítulo pretende identificar y analizar esa producción, a la vez que profundizar desde un enfoque cualitativo, en las principales tendencias y perspectivas, considerando los caminos conjuntos que ha recorrido esta integración de alfabetizaciones, y hacia dónde se está dirigiendo en esta nueva década.

### *1. Introducción*

Durante muchos años la alfabetización informativa y la alfabetización en medios fueron dos temáticas que, aunque se las relacionaba en lo teórico-conceptual y lo aplicado, tenían dinámicas diferentes porque se asumían desde disciplinas y sectores separados, por un lado, la documentación y las bibliotecas, y por otro la comunicación y los medios. Esto hizo que, durante mucho tiempo, aunque su objetivo común era formar estudiantes y ciudadanos competentes en la selección y evaluación de información, ya sea documental o mediática (prensa, radio, televisión y otras), sus caminos fueran paralelos, aunque no tan interrelacionados como sería aconsejable.

No obstante, la llegada de internet, y luego de las redes sociales, hizo que desde lo documental se fuera imponiendo cada vez más la información digital sobre la analógica, y desde lo mediático el consumo de información instantánea y digital sobre la tradicional, generándose un escenario donde la interrelación de ambas alfabetizaciones, e incluso otras, era una creciente necesidad. De ahí que la Unesco, que durante años abordara ambas alfabetizaciones por separado, decidiera integrarlas bajo el acrónimo de MIL (*media and information literacy*), estableciendo una semana al año para promocionar dicha integración en nuestras sociedades.<sup>1</sup> De este modo surgieron propuestas de alianzas en distintas regiones del mundo, promovidas por instituciones educativas, bibliotecarias y de medios de comunicación.<sup>2</sup>

Precisamente el objetivo de este capítulo es revisar, desde la literatura científica y académica publicada en los últimos años, cómo se ha producido la integración teórico-conceptual y aplicada de las alfabetizaciones informacional y mediática en el contexto Iberoamericano (España, Portugal y Latinoamérica), para identificar tendencias y perspectivas considerando los aspectos culturales, idiomáticos y de investigaciones conjuntas que nos acercan y construyen Red, como apunta la Organización de Estados Iberoamericanos.<sup>3</sup>

## *2. Revisión de la literatura*

### *2.1. La Alfabetización Informacional: un concepto que evoluciona*

La primera formulación del concepto *information literacy* (IL), traducido al español como *alfabetización informacional* (ALFIN), se atribuye a Zurkowski (1974). No obstante, su primer impulso en los entornos de Educación Superior fue debido a ACRL/ALA (1989), que la consideró una competencia clave para la supervivencia en la era de la información. En base a las recomendaciones de esta asociación, se celebró en Estados Unidos (1999) el primer Foro Nacional sobre ALFIN con el compromiso de fomentar la concienciación pública sobre la necesidad de que las personas estuvieran alfabetizadas en información. En este sentido, se plantearon entre otros los siguientes objetivos: estimular a las organizaciones miembros y a los individuos a propulsar las acciones apropiadas en la promoción de ALFIN; proporcionar un foro nacional de intercambio de ideas y programas para crear una conciencia pública sobre la necesidad de ALFIN, y recopilar ejemplos concretos de cómo esta puede afectar a los ciudadanos, así como desarrollar un programa de concienciación pública utilizando propaganda, anuncios, y otros medios para alertar a la ciudadanía sobre la importancia de ALFIN.

---

<sup>1</sup> Ver: <https://en.unesco.org/commemorations/globalmilweek>

<sup>2</sup> Ver: <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy/gapmil/members>

<sup>3</sup> Ver: <https://oei.int/>



Posteriormente, ACRL/ALA (2000) publicó la conocida norma *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, que ha sido traducida y adaptada a diversos países y contextos. Plantea un conjunto de estándares a satisfacer por la persona que quiere ser competente en el acceso y uso de la información. Estos se relacionan con la capacidad de determinar la necesidad de información, la evaluación de los recursos de forma crítica, la capacidad de incorporar nueva información a la base de conocimientos y sistema de valores, la capacidad de utilizar de forma eficaz la información, y la capacidad de comprender las cuestiones económicas, legales y sociales relacionadas con el uso y el acceso ético y legal de la información. En la definición de estos estándares competenciales destaca la interacción entre el individuo, la sociedad, las tecnologías de la información y la comunicación, la investigación, la evaluación y el razonamiento crítico. Se considera que las personas alfabetizadas en información han aprendido a aprender, porque saben cómo se organiza el conocimiento, cómo se encuentra la información y cómo se emplea para que otros puedan aprenderla. Además, ello conllevaría a que los individuos alfabetizados estuvieran preparados para el aprendizaje a lo largo de la vida.

ALFIN se convierte en una competencia clave para el siglo XXI, más allá de la educación tradicional y el aprendizaje a lo largo de la vida. Para que esto se produzca es fundamental que la persona aprenda a aprender. De ahí, que «la educación se vea obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él» (Delors, 1996). En la Declaración de Praga (2003) se propuso la inclusión de ALFIN dentro de la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012), y se sentaron las bases para considerarla un prerrequisito necesario en la sociedad de la información que forma parte del derecho básico al aprendizaje a lo largo de la vida. En realidad, ALFIN desempeña un papel importante en la reducción de la brecha digital dentro y entre países, así como en la promoción de la tolerancia y la comprensión mutua a través del uso de la información en contextos multiculturales y multilingües. En el Coloquio de Expertos de Alejandría (2005) se consideró que ALFIN, junto con el aprendizaje a lo largo de la vida, serían los faros que guíen a los pueblos hacia el desarrollo y la libertad en la sociedad de la información y del conocimiento.

La literatura reciente sobre ALFIN se relaciona con las diferentes re-conceptualizaciones realizadas por asociaciones bibliotecarias relevantes. En Reino Unido, SCONUL propuso para la educación superior el Modelo *Seven Pillars of Information Literacy* (2011), según el cual «las personas alfabetizadas en información demostrarán una conciencia de cómo recopilan, utilizan, gestionan, sintetizan y crean información y datos de manera ética y tendrán las habilidades de información para hacerlo de manera efectiva» (p. 3). En Estados Unidos, ACRL/ALA propuso la *Framework for Information Literacy for Higher Education* (2015), basada en la filosofía de conceptos interrelacio-

nados y no tanto en un conjunto de indicadores y habilidades concretas. Se habla de conceptos umbral articulados en los siguientes marcos: la autoridad es construida y contextual; la creación de información es un proceso; la información tiene valor; la investigación es una indagación; el conocimiento científico es una conversación; y la búsqueda es una exploración (págs. 2-3). Este nuevo marco de referencia se basa en el concepto de meta-alfabetización, que sobrepasa la adquisición de un conjunto de competencias para derivar hacia comportamientos y enfoques afectivos, cognitivos y metacognitivos de alto nivel. Para CILIP (2018: 3) «ALFIN no es un concepto independiente [...] pues se relaciona con la información en todas sus formas [...], está asociado y se superpone con otras alfabetizaciones [...] y está alineado con otras áreas de conocimiento».

Todos estos nuevos enfoques recientes, que afectan la teoría y la práctica de la alfabetización informacional, buscan respuestas más adecuadas a la creciente complejidad de la información. Por tanto, el fenómeno ALFIN es múltiple en cuanto a sus dimensiones y funciones, dando cabida tanto a la alfabetización tradicional (leer, interpretar y escribir) como a los nuevos modos de alfabetización visual, mediática, digital, intercultural... Supone el dominio de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que capacita a la persona para saber cuándo necesita información y cómo ha de buscarla, evaluarla, gestionarla y utilizarla de forma ética y eficaz. Saber escoger, dar sentido a la información y utilizarla para resolver problemas, encarar nuevas situaciones y continuar aprendiendo son cuestiones esenciales para cualquier organización. La relevancia que ALFIN ha ido adquiriendo es tal que algunos autores como Johnston y Webber (2005) o Andretta (2007), le conceden el rango de disciplina académica necesaria en la formación de los estudiantes.

Por consiguiente, ALFIN es una práctica, un servicio de las bibliotecas y un componente curricular transversal, que está presente en diferentes niveles de la educación superior en todo el mundo, como se recoge en el informe de Unesco titulado *Overview of information literacy resources worldwide* (Horton, 2007), en las memorias de los Congresos ECIL desde 2013 hasta la actualidad, o en el Mapa de ALFIN para Iberoamérica (Uribe-Tirado, 2017).

De interés para conocer la evolución y tendencias en ALFIN son algunos estudios bibliométricos, como los de Nazim y Ahmad (2007) y Aharony (2010), que ofrecen una evolución de las publicaciones sobre ALFIN a lo largo de los últimos años. Pinto, Cordón y Gómez (2010), examinaron los cambios experimentados en las últimas tres décadas en relación con las alfabetizaciones informacional y digital. Pinto, Escalona, Pulgarín (2013) analizaron la producción científica entre 1974-2011 sobre ALFIN en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud, estableciendo una visión estructurada sobre las temáticas abordadas. Pinto (2015) señala que las ciencias de la documentación es el dominio más productivo, tanto por las connotaciones específicas de la *information literacy* como por la afiliación de los autores y el alcance

de las revistas. Destacan como tendencias de investigación la evaluación, las competencias informacionales, el e-learning, la biblioteca y la investigación. Uribe-Tirado y Alhuay-Quispe (2017) realizaron un estudio métrico de ALFIN desde el ámbito iberoamericano, analizando el impacto y uso de las publicaciones en las plataformas sociales y científicas a través de indicadores bibliométricos y altmétricos. Kolle (2017) examinó la literatura sobre IL entre 2005-2014, comprobando, por un lado, que los países más productivos son España, Estados Unidos, Reino Unido y Australia. Y por otro, que alfabetización informacional, alfabetización mediática y alfabetización digital fueron las tres palabras clave más utilizadas. Bhardwaj (2017) localiza en la base de datos Scopus entre 2001-2012 un total de 1990 documentos en el área de ciencias sociales y humanas, procedentes de autores de 79 países y publicados en 160 revistas.

Más recientemente, Onyanha (2020) analiza la evolución de la literatura sobre IL indizada en la base de datos Scopus entre 1975 y 2018 utilizando técnicas de visualización. Concluye que ALFIN ha evolucionado hacia un concepto inter y multidisciplinar, incluyendo otros tipos de alfabetización como digital, mediática, en salud, financiera, en el lugar de trabajo y alfabetización científica. Haq, Hussain y Tanveer (2021) analizaron bibliométricamente la literatura académica sobre ALFIN en la base de datos de Web of Science durante el periodo de 2003-2020, siendo las universidades de California State University y Granada las instituciones más productivas.

Como se observa en la literatura científica se han utilizado diversos términos relacionados con la alfabetización informacional, como alfabetización digital, alfabetización mediática y alfabetización en Internet. Esto hace que el concepto básico de alfabetización deba ampliarse para incluir nuevas formas a tono con los actuales entornos complejos de información. Así pues, asistimos a una visión múltiple e interdisciplinar de ALFIN y a una socialización de sus principios, con el reconocimiento de la importancia que tiene para el acceso y el uso ético de la información.

## 2.2. *Alfabetización mediática: un camino de transformaciones*

Para dar respuesta a los desafíos planteados en los entornos de la información y la comunicación, la Unesco (2013) reconoció la necesidad de un nuevo enfoque de la alfabetización, más situacional, pluralista y dinámico, centrada en los aspectos informacionales, comunicativos, mediáticos, tecnológicos y digitales. En el fondo, se requiere de un nuevo rumbo colaborativo e integrador como base conceptual para un nuevo tipo de alfabetización en el contexto de las sociedades del conocimiento, denominada alfabetización en medios o mediática —*media literacy*— (ML). Existen numerosas definiciones para este concepto como veremos, aunque incluso algunos autores prefieren usar el término de alfabetizaciones (Wenner, 2016; Bulger; Davidson, 2018).

Hobbs (1998) fue pionero en Estados Unidos a la hora de definir la alfabetización mediática como el proceso de acceder, analizar críticamente los mensajes de los medios y crear un mensaje utilizando herramientas de los medios. En esa línea, destaca también Brown (1998) para quien la alfabetización mediática implica un proceso cognitivo cimentado en el pensamiento crítico. En general, la alfabetización mediática se entiende como la capacidad de acceder a los medios de comunicación, de comprender y evaluar críticamente los diferentes aspectos de los medios de comunicación y contenidos multimedia, y de crear comunicaciones en una variedad de contextos.

La información y los medios de comunicación son esenciales para la participación en los procesos democráticos, la construcción de comunidades, y el fortalecimiento de la sociedad civil. Han desarrollado una función central en el trabajo de las democracias a través de un espacio público accesible de discusión y debate. En realidad, se están apoderando cada vez más del rol desarrollado por la familia, la comunidad y la educación formal: no solo difundiendo la información y el conocimiento, sino también conformando los valores y las normas, moldeando las actitudes y el comportamiento, e influenciando el mismo proceso de vivir (Moeller; Ammu; Lau; Carbo, 2011).

La competencia en comunicación como objeto de estudio se complejiza con el crecimiento y protagonismo de las redes sociales y sus distintas manifestaciones como blogs, foros, permitiendo a cualquier persona con acceso a Internet, crear, difundir y compartir contenidos en diversos canales y formatos. El hecho de que las noticias y los contenidos puedan ser compartidos por individuos sin formación o experiencia profesional en comunicación, ha incrementado la cantidad de contenidos en Internet, lo que dificulta su análisis y evaluación. Además, la conectividad y el uso creciente de los dispositivos móviles, ha incrementado aún más la interacción entre las personas, así como el acceso a la información, la creación, la gestión, la comunicación y el consumo de contenidos digitales, en el marco de una creciente cultura visual y mediática (Berman, 2013). De ahí que el dominio de las habilidades colaborativas y conectivas para interactuar, producir y compartir información en la web social se haya transformado en un elemento clave en la *New Media Literacy* (Jenkins, 2009; Koltay, 2011).

Para afrontar los actuales tecnológicos es necesario que la alfabetización mediática ayude a formar a personas críticas, que sean capaces de detectar la desinformación y las noticias falsas, al igual que los problemas relacionados con la privacidad de los datos. La meta-cognición, o reflexión crítica, es crucial para llegar a ser más independiente en un ecosistema que cambia rápidamente. Por extensión, el concepto de meta-alfabetización amplía el alcance de las habilidades tradicionales de información (determinar, acceder, localizar, comprender, producir y usar información) para incluir la producción colaborativa y el intercambio de información en entornos digitales participativos (colaborar, producir y compartir) prevalentes en el mundo tecnológico actual.

Se articula en torno a estos cuatro objetivos: evaluar el contenido críticamente; comprender los asuntos relacionados con la privacidad personal, la ética de la información y la propiedad intelectual; compartir información y colaborar en una variedad de entornos participativos, y saber conectar el aprendizaje e investigación con los objetivos personales, académicos y profesionales a lo largo de la vida (Mackey; Jacobson, 2014). También, algunos autores como Hobbs (2016) definen la alfabetización mediática como un compromiso cívico, centrado en la adquisición de conocimientos, habilidades y prácticas sociales involucradas en el uso, análisis, evaluación y creación de los medios de comunicación, la cultura popular y los medios digitales.

De interés por la actualidad y amplitud del tema son los estudios bibliométricos realizados sobre alfabetización mediática, destacando entre otros los de Asadzandi *et al.* (2013), Ghanbari Baghestan (2019) y Wang, Zhong y Chen (2019). El primero, Asadzandi *et al.*, analiza la producción científica sobre alfabetización mediática a partir de la literatura de la base de datos Scopus desde 1996 a 2011. Recoge un total de 510 documentos, la mayoría artículos publicados en inglés. Estados Unidos, Reino Unido y Australia son los países más productivos, y las áreas de Ciencias Sociales y Medicina las más potentes, apreciándose ya el carácter multidisciplinar de la alfabetización mediática. Por su parte, Ghanbari Baghestan realizó un análisis bibliométrico de la literatura sobre ML en la base de datos WOS desde el año 1970 a 2019, localizando 1671 documentos. Los resultados evidenciaron que la producción por países era heterogénea y estaba centrada mayormente en medios y en comunicación, con una presencia creciente pero aún moderada de los estudios multidisciplinarios. Mientras que Wang, Zhong y Chen, utilizan la metodología de análisis de redes para estudiar la producción científica desde el año 2000 en el campo de la educación y la alfabetización mediática, como medio para contribuir al aprendizaje a lo largo de la vida, trabajo que luego actualiza uno de sus autores en compañía de otros colegas, analizando hacia dónde van las temáticas en ALFIN (Li; Chen; Wang, 2021).

En síntesis, como se desprende de la revisión de la literatura, los estudios de análisis de la producción científica sobre ALFIN y ML son numerosos, pero se reducen considerablemente cuando se buscan textos que abarquen ambos conceptos y prácticas, y especialmente enmarcados en un contexto: Iberoamérica. También se observa que pese a las conexiones existentes entre ALFIN y ML, los desafíos conceptuales son aún significativos. Mientras la ALFIN enfatiza la dimensión individual centrada en cómo la persona accede a la información, la evalúa críticamente y la usa de forma ética, la alfabetización mediática (ML) se centra más en la dimensión social, entendiendo cómo el contexto social es un elemento clave que interactúa en la construcción de conocimiento.

### *2.3. Alfabetización mediática e informacional (MIL): una integración necesaria*

Hasta el año 2011, la Unesco integraba en MIL las alfabetizaciones informacional, mediática y digital. Las dos primeras se abordaron preferentemente en los sectores de la comunicación y la información, y la última en gran medida en educación. De cualquier manera, estas alfabetizaciones ya no pueden estudiarse de un modo aislado e independiente, sino más bien como realidades interconectadas e incluso superpuestas. De ahí que la proyección de ALFIN se haya ido extendiendo también a los entornos personales, sociales y profesionales, como recoge el concepto *Media and Information Literacy* (Wilson *et al.*, 2011, Unesco, 2013: 3):

Es una combinación de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten acceder a la información y el conocimiento, analizarlos, evaluarlos, utilizarlos, crearlos y distribuirlos con la máxima eficacia de acuerdo con los estándares legales y éticos. La persona alfabetizada en medios e información puede utilizar una variedad de fuentes y canales de información en la vida personal, profesional y social. Sabe cuándo y qué información se requiere y qué, dónde y cómo se puede obtener. Él sabe quién y con qué propósito se crea y distribuye esta información, tiene una idea sobre los roles y responsabilidades de las funciones de los medios, las instituciones de la memoria y otros proveedores de información. Puede analizar la información, los mensajes, las ideas y los principios, los medios de difusión y otros productores de contenido, para determinar la exactitud de la información recibida y generada sobre una serie de criterios públicos, personales y contextuales. MIL va más allá de la tecnología de la información y la comunicación e incluye habilidades de pensamiento crítico, comprensión e interpretación de la información en diferentes áreas tales como educativas, sociales y profesionales.

El modelo inicial de MIL se basa en estos tres componentes competenciales de amplio espectro: 1) el reconocimiento de la necesidad de información, saber buscar, ser capaz de acceder y recuperar información y contenidos multimedia; 2) la comprensión, evaluación y valoración de la información y el contenido multimedia; 3) y la creación, utilización y seguimiento de la información y el contenido multimedia. A su vez, como se propone desde Unesco, MIL está conformada por cinco leyes claves que deben dirigir el quehacer formativo de estas alfabetizaciones integradas (véase la figura 1).<sup>4</sup>

Así pues, se evoluciona hacia una alfabetización crítica y reflexiva, que debe complementarse con una comprensión rigurosa de MIL como fenómeno cultural y socialmente ubicado, basado en la forma en que las comunidades cons-

---

<sup>4</sup> Ver: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/mil\\_five\\_laws\\_spanish.png](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/mil_five_laws_spanish.png)



Figura 1. Cinco Leyes de MIL propuestas por Unesco.

truyen el significado y la actividad que desempeñan. La meta-alfabetización supone una visión renovada de ALFIN como conjunto global de habilidades en las que los usuarios son consumidores y creadores de información que participan con éxito en espacios colaborativos.

En conexión con la filosofía MIL se sitúan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU (2015) que propone 17 objetivos globales para garantizar un futuro sostenible. En algunos de ellos, como el ODS 4 (Educación de calidad), se insiste en la importancia del pensamiento crítico y de la adquisición de las habilidades de participación cívica; en el ODS 16 (Paz, Justicia e instituciones sólidas) se insta a la participación de las personas en la promoción de las libertades fundamentales. En este sentido, la alfabetización mediática e informacional se ha promovido como una forma de estimular el pensamiento crítico y las nuevas formas de compromiso cívico.



La Unesco (2021) está preparando una segunda edición del currículo de alfabetización mediática e informacional (MIL). En ella se abordan también los problemas de desinformación, de las noticias falsas y la verificación de hechos en el contexto de la información digital, de la necesidad de definir valores y métricas, y de la importancia de apoyar a los educadores sobre la libertad de expresión, creando currículos MIL específicos que consideren los entornos cultural, educativo e informacional.

### *3. Metodología*

La metodología utilizada para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo (producción científica sobre MIL en Iberoamérica) fue principalmente de carácter cualitativo, y se basó en una búsqueda detallada en varias bases de datos y en la revisión temática-conceptual del contenido de los trabajos recuperados, con el propósito de determinar las principales perspectivas y tendencias del tema en dicho contexto. Se siguieron estas cuatro fases:

—Búsqueda bibliográfica. Se definieron los términos de búsqueda y las ecuaciones booleanas que combinasen los siguientes conceptos sobre ALFIN y MIL.

Tabla 1. Conceptos en inglés, español y portugués para la revisión de literatura.

Producción por año	
Año	# de Documentos
2009	2
2010	3
2011	5
2012	5
2013	2
2014	3
2015	5
2016	14
2017	20
2018	12
2019	17
2020	14
	102



La búsqueda se realizó en la segunda semana del mes de abril de 2021. Muchos estudios bibliométricos se realizan teniendo como base Web of Science y/o Scopus por ser bases de datos normalizados y de alcance internacional. No obstante, como señalan algunas instituciones (CLACSO, RedAlyc, AmeliCa), no abarcan adecuadamente toda la producción de otras regiones del mundo, ni las publicadas en idiomas diferentes al inglés. Por este motivo y tras un rastreo inicial por diferentes fuentes de información que permitieran una adecuada recuperación se seleccionaron estas tres bases de datos: LENS, SCOPUS y LISA (Library & Information Science Abstracts).

- Criterios de selección. Se emplearon los siguientes criterios de inclusión para seleccionar las publicaciones: 1) trabajos comunes sobre alfabetización mediática e Informacional, tanto de tipo teórico como aplicativo; 2) de alcance iberoamericano, en función de la locación-procedencia institucional de los autores; 3) publicados entre 2011 y 2020; 4) solo artículos en revistas académicas y ponencias de congresos; y 5) en inglés, español y/o portugués.
- Creación de una base de datos propia. Con ésta, se logró la organización de la producción recuperada de cada base de datos, para posteriormente proceder a eliminar duplicados y normalizarla, facilitando así el posterior análisis cuantitativo-descriptivo y cualitativo-conceptual.

Tras el proceso de búsqueda en las diferentes fuentes indicadas, se localizó un total inicial de 383 textos (artículos, ponencias capítulos y libros). Luego de crear la base de datos se procedió a la eliminación de textos mal normalizados, y a su vez, los duplicados, tanto por ser el mismo texto con título igual de fuentes distintas, o por ser el mismo texto pero en dos idiomas, o por ser el mismo texto pero estar en diferentes formatos (de ponencia a artículo, de ponencia a capítulo de libro); lo que dio finalmente como resultado un total de 102 textos que cumplían con los dos criterios establecidos: tratar de aspectos de la «alfabetización mediática e informacional», y tener presencia de un autor iberoamericano.

- Análisis de la información. Se definió una plantilla para la recogida de la información relevante de los documentos seleccionados. Además de la referencia, se incluyó el resumen, las palabras clave y demás metadatos. Se procedió primero al análisis cuantitativo-descriptivo de esa producción, para a continuación proceder al análisis cualitativo-conceptual, que nos ayude a identificar perspectivas y tendencias. Ambos análisis se presentan en la siguiente sección.

#### 4. Resultados

##### 4.1. Análisis cuantitativo-descriptivo

Para cada uno de los 102 textos seleccionados, se identificaron los metadatos claves que permitieran un análisis general, de tipo estadístico descriptivo, como son autores, título, año de publicación, país de procedencia de los autores, revista o editorial de publicación, tipología de publicación, palabras clave y URL o DOI.

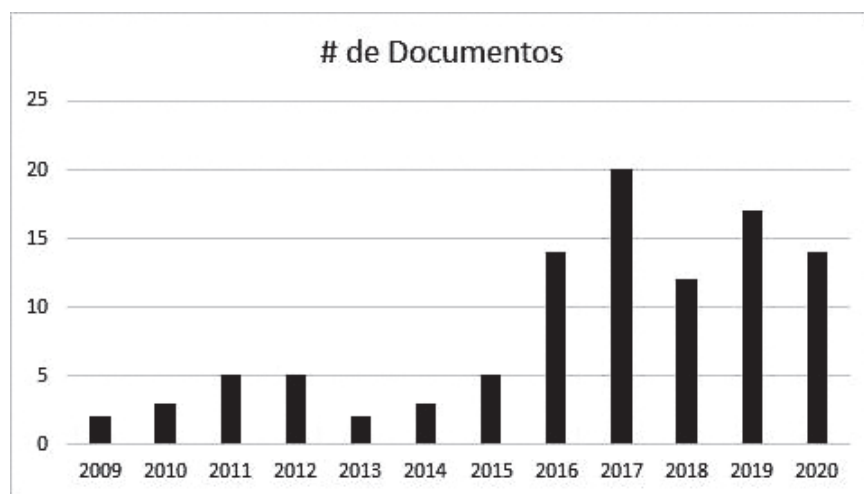


Figura 2. Producción MIL de autores iberoamericanos 2009-2020.

A continuación, se presentan los datos más significativos al respecto:

- Producción por año

Como se puede observar, la producción ha ido creciendo, especialmente a partir de 2015 aunque con vaivenes. Este crecimiento se relaciona con el posicionamiento cada vez más del tema, especialmente desde Unesco y sus publicaciones al respecto,<sup>5</sup> e incluso el cambio en su portal donde el tema de «alfabetización mediática» y «alfabetización informacional» durante varios años estuvo separado, pero a partir de 2017 ambas alfabetizaciones se integraron.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Ver: <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy-https://en.unesco.org/themes/124335/news?page=14>

<sup>6</sup> Ver: [https://web.archive.org/web/\\*/https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy](https://web.archive.org/web/*/https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy)

- Autores más productivos

De los 102 documentos analizados, 57 corresponden a autores con un solo texto y 45 a autores con más de un texto, como evidencia la siguiente tabla. Brasil, Portugal, España y México son los países con un mayor número de autores.

Tabla 2. Autores con mayor productividad entre los textos seleccionados.

Autor Iberoamericano	No.de Textos	País
Borges de Lima, J.	5	Brasil
Costa, C.	4	Portugal
Henriques, S.	3	Portugal
Sousa, C.	3	Portugal
Machin-Mastromatteo, J. D.	3	México
Marzal, M.A.	3	España
Dudziak, E.A.	2	Brasil
Fantin, M.	2	Brasil
González Fernandez-Villavicencio, N.	2	España
Labio-Bernal, A.	2	España
García-Orta M.J.	2	España
Romero-Domínguez, L.R.	2	España
García-Prieto, V.	2	España
Lau, J.	2	México
Passarelli, B.	2	Brasil
Picaro Cerigatto, M.	2	Brasil
Sousa, C.	2	Portugal
Wesley Martins, S.	2	Portugal

- Distribución por países

De los 102 documentos recuperados, la distribución de autores por países se registra en la tabla 2. Los 15 autores no iberoamericanos que han trabajado en coautoría proceden de los siguientes países: Alemania, Francia, Italia, Estonia, Irlanda, Turquía, Grecia, Eslovaquia, Lituania, Serbia, Croacia, Estados Unidos, Egipto y Ghana. Este hecho contribuye a crear dinámicas de generación de conocimiento de alcance mundial. Los documentos están escritos en los siguientes idiomas: Inglés (47%), Portugués (28%) y Español (27%). (Véase la tabla 3).

- Tipo de publicación

Respecto al tipo de publicación de la muestra analizada, se observa que el artículo ocupa la primera posición (72), seguido de las ponencias (24) y

los capítulos de libro (6) que forman parte de un libro monográfico sobre el tema.<sup>7</sup>

Tabla 3. Países de procedencia de los autores entre los textos seleccionados.

País	Autores
España	41
Brasil	32
Portugal	14
México	14
Ecuador	3
Colombia	2
Cuba	2
Argentina	1
Coautores países no Iberoamericanos	15

- Revistas, eventos y editoriales

En lo referente a las revistas, eventos y editoriales donde se publicaron los documentos, destacan las siguientes al tener más de uno:

Tabla 4. Revistas y eventos con mayor productividad entre los textos seleccionados.

Revistas, Eventos y Editoriales	Cantidad
European Conference on Information Literacy, ECIL	7
El Profesional de la Información	6
Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação	6
Comunicar	5
Informacao & Sociedade	5
European Conference on Games Based Learning, ECGBL	2
Ciência da Informação	2
International Journal of Digital Literacy and Digital Competence	2
Prisma: Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação	2
Revista Española de Documentación Científica	2
Revista Lusofona de Educação	2

<sup>7</sup> Frau-Meigs, D.; Velez, I.; Michel, J.F. (eds.) (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe: cross-country comparisons*. Taylor & Francis.

- Documentos más citados

Se ha empleado Google Scholar para conocer someramente los datos de citación de la muestra seleccionada, registrándose en la siguiente tabla aquellos que han recibido más de 20 citas:

Tabla 5. Documentos con mayor citación según datos de Google Scholar entre los textos seleccionados.

Título	Autores	Citas
Alfabetización para una cultura social, Digital, Mediática y en red	González Fernandez-Villavicencio, N.	78
Helping students become literate in a digital, networking-based society: A literature review and discussion	González Fernandez-Villavicencio, N.	60
Fake news, ¿amenaza u oportunidad para los profesionales de la información y la documentación?	Lopez-Borrull, Alexandre; Vives-Gràcia, Josep; Joan-Isidre Badell.	59
Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela	Romero Rodríguez, L.M.; Aguaded, I.	53
Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio	Moreno Rodríguez, M.D.; Gabarda Méndez, V.; Rodríguez Martín, V.M.	44
Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación	Lau, J.; Cortés, J.	43
Competência informacional e midiática no ensino superior: Desafios e propostas para o Brasil	Dudziak, E.A.	42
Association of media literacy with cigarette smoking among youth in Jujuy, Argentina	Salgado, M.V.; Pérez-Stable, E.J.; Primack, B.A.; Kaplan, C.P.; Mejia, R.M.; Gregorich, S.E.; Alderete, E.	31
Challenges and risks of internet use by children. How to empower minors?	Tejedor S.; Pulido C.	30
Game creation in youth media and information literacy education	Costa, C.; Tyner, K.; Henriques, S.; Sousa, C.	28
Modelos evaluativos de Metaliteracy y alfabetización en información como factores de excelencia académica	Marzal, M.A.; Borges, J.	27
Applying inter-methodological concepts for enhancing media literacy competences	Marta-Lazo, C.; Hergueta-Covacho, E.; Gabelas-Barroso, J.A.	25
Competência Informacional e Midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos	Dudziak, E.A.; Soares Pinto Ferreira, S.M.; Cybele Ferrari, A.	23
Perspectives on Media Literacy, Digital Literacy and Information Literacy	Fantin, M.	21



2003; Cáceres, 2008; Lei; Dan; Mei, 2011; Arbeláez; Onrubia, 2014, etc.). Para ello, se procedió en primer lugar al análisis de los resúmenes y palabras clave de los 102 documentos; y en segundo lugar se profundizó en aquellos en los que se identificaron alguna perspectiva o tendencia, con el propósito de conocer el abordaje del tema, alcance y aportaciones.

A continuación, se presentan esas tendencias y perspectivas encontradas:

### *Principales tendencias*<sup>8</sup>

Análisis y reflexiones sobre las diferentes alfabetizaciones necesarias en la actual sociedad digital y, por ende, las diferencias e interrelaciones entre la alfabetización informacional, la alfabetización mediática y la alfabetización digital entre otras. De esta forma, se evidencian estas alfabetizaciones como complementarias y no opuestas en la educación y la sociedad contemporánea (Fantin, 2010; González Fernández-Villavicencio, 2010; Zylka; Muller; Martins, 2011; Frías-Guzmán, 2015; Bonami, 2016; Botelho-Francisco, 2017; Borges de Lima, 2018; Baptista Belluzzo, 2020; entre otros).

Aproximaciones a lo que implica la integración y convergencia de la alfabetización informacional y de la alfabetización mediática desde la propuesta de Unesco, materializada en el concepto «*media and information literacy -MIL*». Se analiza cómo se ha hecho esta integración, y cómo se ha adaptado en distintos contextos, con la participación de diferentes profesionales y organizaciones (Pereira Lage; Mendes Dias, 2011; Flores Michel; Frau Meigs; Vélez, 2015; Olinto; Sugahara; Bernuci, 2017; Cuevas-Cerveró, 2017; Oliveira-DelMassa; Martins Damian; Pomim Valentim, 2018; Doyle, 2019; Durán Becerra; Lau, 2020; Alcolea-Díaz; Reig; Mancinas-Chávez, 2020; entre otros).

Surgimiento y posicionamiento de nuevos conceptos y propuestas en relación con las alfabetizaciones, cómo integrarlas y aplicarlas, incluyendo todas las competencias necesarias para la actual sociedad de la información y del conocimiento. Se habla de una multi-alfabetización, trans-alfabetización, meta-alfabetización y/o alfabetización transmedia; que pueda incluir, además de lo informacional y mediático, lo lingüístico, lecto-escrito, visual, audiovisual, fílmico, sonoro, gestual, etc. (Fantin, 2011; González Fernández-Villavicencio, 2012; Reia-Baptista, 2012; Picaro Cerigatto; Silva Casarin, 2015; Marzal; Borges de Lima, 2016; Borges de Lima; da Silva Brandão, 2016; Paredes; Jasso Peña, 2020; Marzal, 2020; Gil Quintana; Osuna-Acedo, 2020; Martínez-Bravo; Sádaba-Chalezquer; Serrano-Puche, 2020; entre otros).

---

<sup>8</sup> Para este análisis, se entiende por tendencia los aspectos teórico-conceptuales y las prácticas que se han dado en MIL durante los últimos años y que reflejan los avances en esta temática para un contexto determinado.

Reflexiones teórico-conceptuales respecto a las relaciones de la alfabetización informacional y la mediática, desde el ámbito de las Ciencias de la Información y la Comunicación-Periodismo, y desde distintas organizaciones de alcance regional y mundial. Se enfatiza en la necesidad actual de un enfoque transdisciplinario (Lau; Cortés, 2009; Passarelli, 2014; entre otros).

Preocupación desde las bibliotecas escolares o públicas, y desde los currículos en niveles educativos de primaria y secundaria, por formar a los usuarios en alfabetización informacional y mediática, en un entorno digital, desde la perspectiva de la innovación (Pérez-López; Gómez-Narváez, 2012; Hernández Villalobos; Jiménez Liso, 2016; Pervolaraki *et al.*, 2016; Picaro Casarin; Cerigatto, 2017; Hernández Pérez; García-Moreno, 2018; Costa *et al.*, 2018; Ottonicar; da Silva; Barboza, 2018; Labio-Bernal *et al.*, 2020; Heredia-Sánchez, 2020; entre otros); y desde la perspectiva de la seguridad informática, que tenga presente tanto las oportunidades de lo digital, como las amenazas (ciberacoso y sus distintas modalidades), o el cuidado para no caer en prácticas dañinas para la salud —*health literacy*—, que pueden afectar especialmente a los niños y jóvenes (Tejedor; Pulido, 2012; Salgado *et al.*, 2012; entre otros).

Promover que la formación en alfabetización informacional y mediática no sea solo a nivel educativo —primaria, secundaria o universidad— sino a nivel de sociedad en general, como una formación clave para la ciudadanía, y medir el impacto formativo y social de esas acciones de alcance general (Giraldo Luque *et al.*, 2014; Perlingeiro, 2017; entre otros).

Diagnósticos y propuestas aplicadas de formación desde las universidades, sea desde sus bibliotecas, o desde diferentes programas académicos, por formar en alfabetización informacional, pero también en alfabetización mediática, desde una perspectiva de pensamiento crítico y otras competencias, acordes con la tendencia y el uso de la web 2.0, las plataformas educativas digitales y los distintos dispositivos, para lograr un mejor desarrollo académico e investigador, pero también, un mejor futuro profesional, en el lugar de trabajo, desde distintas actividades (Dudziak, 2010; Machin-Mastromatteo, 2015; Guzmán; Placeres; Molina; Quesada, 2016; Marta-Lazo; Hergueta-Covacho; Gabelas-Barroso, 2016; Garoufallou *et al.*, 2016; Romero Rodríguez; Agueda, 2016; Zattar, 2017; Fernández-Luque; Cordón-García; Gómez-Díaz, 2017; Moreno Rodríguez; Gabarda Méndez; Rodríguez Martín, 2018; Marcos-Treceño, 2018; Quindemil Torrijo *et al.*, 2019; Olivia-Dumitrina; Casanovas; Capdevila, 2019; Espinosa; González-Quiñones; Rodríguez, 2020; entre otros).

Avanzar y profundizar en la necesidad de evaluar los resultados de aprendizaje de las propuestas formativas en alfabetización informacional y mediática, con reflexiones, modelos e instrumentos de *assessment* en un contexto digital (Zylka; Martins; Müller, 2013; Lopes; Costa; Araujo; Ávila, 2018; Cuervo Sánchez; Foronda Rojo; Rodríguez Martínez; Medrano Samanie-



go, 2019; González-Quiñones; Tarango; Villanueva-Ledezma, 2019; entre otros).

Impulsar propuestas para que la alfabetización informacional y mediática se conviertan en una formación transversal, permanente en los diferentes niveles educativos, tipologías de bibliotecas y otros sectores de la comunicación o TIC, es decir, que sean una política institucional y/o una política social-pública, a nivel local, nacional o regional desde distintos contextos, y así, tenga los suficientes apoyos políticos, legales, educativos, informacionales, tecnológicos y económicos para su adecuada implementación y un mayor alcance poblacional (Bujokas de Siqueira; Canela, 2012; Uribe-Tirado; Pinto, 2015; Aroldi; Mariño; Vrabec, 2017; Matović; Juraite; Gutiérrez, 2017; Grandío; Dilli; O'Neill, 2017; Aguaded; Abdul; Rodríguez, 2020; entre otros).

### *Algunas perspectivas<sup>9</sup>*

Integrar la formación en alfabetización informacional y mediática, con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible-ODS propuestos por la ONU para los próximos años —2030—, proponiendo acciones concretas en aquellos Objetivos con una relación más directa (Neves Blasques, 2016; Nascimento; Smith, 2019; entre otros).

Avanzar y adaptar las propuestas formativas de alfabetización informacional y mediática a las realidades sociales y tecnológicas más recientes, como el *Internet de las cosas*, la *Inteligencia Artificial*, el *Big data*, entre otras; pensando tanto en la actualización de los formadores y las instituciones que forman (bibliotecas, instituciones educativas, medios), como en las nuevas competencias de los educandos y la ciudadanía en general, ante el advenimiento de una nueva década dominada por la ciencia de datos (Costa; de Mello Vetrirt; Vergili, 2016; Lau; Bonilla; Gárate, 2019; entre otros).

Proponer nuevas acciones que impulsen más la alfabetización informacional y mediática como componentes claves para una mayor integración y multiculturalidad, respondiendo a las realidades sociales más recientes relacionadas con aspectos de crisis económica, inestabilidad política, grandes flujos migratorios, problemas de salud pública, crisis laboral y necesidad de impulso al emprendimiento, etc. (Pino, 2016; Angeluci; Conceição, 2020; entre otros).

Lograr innovaciones en los procesos de enseñanza que implican la alfabetización informacional y mediática, referentes a los cambios sociales y especialmente tecnológicos, para que dichos programas y acciones respondan a

---

<sup>9</sup> Para este análisis, se entiende por perspectivas los aspectos teórico-conceptuales y las prácticas que se visualizan, como las que determinarán y guiarán en los próximos años la temática de MIL para un contexto determinado.

dinámicas como el aprendizaje y el juego/videojuegos, el aprendizaje y las tecnologías móviles, el aprendizaje y las redes sociales, entre otras propuestas. Esto haría que fueran más atractivos para públicos infantiles, adolescentes y de adultos jóvenes, más cercanos a esas nuevas dinámicas de información y mediación (Vicente; Ferreira, 2017; Costa; Car; Papadimitriou, 2017; Costa; Tyner; Henriques; Sousa, 2017, 2018; Costa; Tyner, Rosa; Sousa; Henriques 2018; Sousa; Costa, 2019; Scolari; Contreras-Espinosa, 2019; Cruz-Palacios; Marzal García-Quismondo, 2019; Reis; de Melo; Fontes; Almeida, 2020; entre otros).

Seguir enfocando gran parte de los esfuerzos formativos desde la alfabetización informacional y mediática, en dos grandes problemas de la sociedad actual ante el advenimiento de internet, los dispositivos móviles y las redes sociales, como son, la infoxicación —que venía desde años anteriores— y específicamente la *desinformación*, los *fake news*, la *posverdad*; máxime en un contexto presente de polarizaciones políticas y de pandemia, debido a la covid-19, que incluso ha generado el nuevo concepto de infodemia (Caridad-Sebastián; Morales-García; Martínez-Cardama; García-López, 2018; Lopez-Borrull; Vives-Gràcia; Badell, 2018; Ripoll, 2019; Martínez-Cardama; Algora-Cancho, 2019; Figueira; Santos, 2019; Rodríguez-Hidalgo *et al.*, 2020; entre otros).

## 5. Conclusiones y recomendaciones

Tras este análisis de la producción científica en Iberoamérica sobre la integración de la alfabetización informacional y la mediática, podemos concluir en primer lugar que la MIL es una propuesta que se dio hace algunos años, pero que cada vez es más necesaria, y su integración fue una decisión clave, ya que es imposible formar en información en la actualidad sin pensar, tanto en lo documental como lo mediático, en bases de datos científicas como en redes sociales, en información académica como en información política y de salud, en bibliotecas y medios de comunicación...

Esta necesidad de seguir avanzando en esta formación, implica en el presente y futuro cercano:

- Fomentar la importancia que tiene la inter y transdisciplinariedad, haciendo converger dos alfabetizaciones interrelacionadas, con el propósito de informar y formar a los usuarios en el contexto de la actual sociedad digital. En este sentido, ha sido clave, y lo seguirá siendo, el papel integrador e impulsor de Unesco.
- Avanzar en las nuevas conceptualizaciones y prácticas de cada alfabetización, y ponerla al servicio integrador de ambas alfabetizaciones, como ha hecho por ejemplo CILIP (2018), al proponer una nueva definición para la ALFIN: «es la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones

- razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad», o ACRL (2015) al apostar por el modelo de marcos más flexibles, centrado en conceptos umbral clave.
- Generar nuevas propuestas y espacios formativos que se adapten a los cambios tecnológicos y que permitan una mayor innovación y cercanía de los ciudadanos a esta formación, y que dichas propuestas sea posible generarlas desde trabajos interdisciplinarios ofreciendo recursos para esta formación, como por ejemplo ocurre con la propuesta del portal y la app Mobilcaps<sup>10</sup> (Pinto *et al.*, 2019); o de plataformas de datos abiertos que presenten los datos y formen a la vez,<sup>11</sup> para mejorar la toma de decisiones ciudadanas desde tendencias que llegaron para quedarse, como la ciencia de datos, el *big data*. Propuestas y espacios formativos que, además, deben tener muy presente la evaluación para validar sus impactos educativos y sociales.
  - Convertir en oportunidad la amenaza de la desinformación, de los *fake news*, de la posverdad, de la infodemia, para impulsar más la alfabetización mediática, en interrelación con la informacional, aprovechando todos los beneficios de las redes sociales, sin olvidar la importancia de evitar prácticas dañinas relacionadas con el *bulling* o aspectos sexuales. En este sentido, es clave integrar propuestas, sean provenientes del ámbito bibliotecario, como por ejemplo la de IFLA con su Declaración sobre cómo evitar las *fake news*<sup>12</sup> y su infografía al respecto;<sup>13</sup> sean del ámbito de la comunicación como por ejemplo ALFAMED y su Red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas, donde se han propuesto diferentes acciones-intervenciones;<sup>14</sup> o sean desde el ámbito educativo y de protección, como por ejemplo *Save The Children*-España para evitar el «Bullying, Cyberbullying».<sup>15</sup>

<sup>10</sup> Ver: <https://infocompetencias.org/mobilcaps/>

<sup>11</sup> Ver: <https://herramientas.datos.gov.co/>-<https://data.europa.eu/es/training/elearning>

<sup>12</sup> Ver: <https://www.ifla.org/files/assets/faife/statements/ifla-statement-on-fake-news-es.pdf>

<sup>13</sup> Ver: [https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/info-society/images/how\\_to\\_spot\\_fake\\_news\\_-\\_spanish.pdf](https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/info-society/images/how_to_spot_fake_news_-_spanish.pdf)

<sup>14</sup> Ver: <https://www.redalfamed.org/>-<https://www.redalfamed.org/proyectos-de-intervencion>

<sup>15</sup> Ver: [https://www.savethechildren.es/donde/espana/violencia-contra-la-infancia/acoso-escolar-bullying-https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo\\_a\\_eso\\_no\\_juego.pdf](https://www.savethechildren.es/donde/espana/violencia-contra-la-infancia/acoso-escolar-bullying-https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf)

—Tomar más decisiones de política institucional y/o pública para fomentar esta alfabetización integrada, fomentando desde las Universidades la formación crítica para evitar las *fake news* (Declaración: «La *Educomunicación en España: Un reto urgente para la sociedad digital*»),<sup>16</sup> o los esfuerzos desde espacios periodísticos para evitar la desinformación, como se ha impulsado desde diferentes plataformas de *fact-checking*, en Iberoamérica<sup>17</sup> y el mundo,<sup>18</sup> que han generado una mayor responsabilidad social al compartir información, y desde allí distintos programas relacionados como «prensa escuela» y «medios públicos responsables»<sup>19</sup> entre otras; o identificar la alfabetización informacional y mediática, como un factor clave de integración social, multiculturalismo, respeto a las diferentes poblaciones, y apoyo al cumplimiento de los ODS.

Todo esto implica, poco a poco, un mayor crecimiento en la oferta formativa de MIL, con calidad y de manera continua, en interrelación con todas las alfabetizaciones, es decir, con la Alfabetización, en sentido amplio, desde la perspectiva del *aprendizaje para toda la vida*.<sup>20</sup>

---

<sup>16</sup> Ver: <https://www.edu-comunicacion.es/declaracion/>

<sup>17</sup> Ver: <http://www.aikaeducacion.com/en-profundidad/fact-checking-2020-las-principales-organizaciones-herramientas-y-expertos-cubiertos-por-aika-educacion/>

<sup>18</sup> Ver: <https://www.poynter.org/ifcn/>

<sup>19</sup> Ver: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7971636/>

<sup>20</sup> Ver: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-832016-habilidades-y-competencias/seccion-1-afijacion-de-la-agenda/estructurar-la-agenda-de-alfabetizacion-desde-la-perspectiva-del-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida>

## 6. Referencias

- ACRL/ALA (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- ACRL/ALA (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. <http://hdl.handle.net/10150/105645>
- ACRL/ALA (2015) *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Revisión de la traducción al castellano: Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior, a cargo de Dora Sales (Universitat Jaume I), 2019. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/182335>
- Aguaded, I.; Abdul, B.C.; Rodríguez, L.M.R. (2020). Educomunicación y media literacy: Espacios de referencia en divulgación científica y académica en español. Index. comunicación: *Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 10(3), 215-233. <https://doi.org/10.33732/ixc/10/03Educom>
- Aharony, N. (2010). Information literacy in the professional literature: An exploratory analysis. In *Aslib Proceedings*, 62(3), 261-282. <https://doi.org/10.1108/00012531011046907>
- Alcolea-Díaz, G.; Reig, R.; Mancinas-Chávez, R. (2020). UNESCO's Media and Information Literacy curriculum for teachers from the perspective of Structural Considerations of Information. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 28(1). <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Andretta, S. (2007). Phenomenography: a conceptual framework for information literacy education. *Aslib Proceedings*, 59 (2), 152-168. Disponible en <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/00012530710736663>
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada, 10(2), 1 - 34.
- Angeluci, A.C.B.; Conceição, S.C. (2020). As Literacias de Mídia e Informação como suporte para o empreendedorismo digital de jovens de baixa renda. *Revista de Administração do UNIFATEA*, 11(21). <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/raf/article/view/1033>
- Arbeláez, M.; Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 – 31. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Aroldi, P.; Mariño, M.V.; Vrabec, N. (2017). Evaluation and funding of media and information literacy. *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe: Cross-Country Comparisons*, 194. <https://publires.unicatt.it/publications/evaluation-and-funding-of-media-and-information-literacy-9>
- Asadzandi, S.; Shahbodaghi, A.; Sajjadi, S.; Kamkarhaghghi, M.; Hemmat, M. (2013). A scientometric study of media literacy literature based on Scopus record through 2011. *Archives of Advances in Biosciences*, 4(1). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1023.5080&rep=rep1&type=pdf>
- Baptista Belluzzo, R.C. (2020). Competência em informação: Das origens às tendências. *Inf. & Soc.: Est. João Pessoa*, v.30, n.4, p.1-28, out./dez. <https://doi.org/10.22478/UFPB.1809-4783.2020V30N4.57045>
- Berman, E. (2013). Transforming information literacy in the sciences through the lens of e-science. *Communications in Information Literacy*, 7(2), 161-170 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089075.pdf>
- Bhardwaj, R.K. (2017). Information Literacy Literature in the Social Sciences and Humanities: A Bibliometric Study. *Information and Learning Science*, 118(1/2), 67-89. <https://doi.org/10.1108/ILS-09-2016-0068>
- Bonami, B. (2016). A Tríade das Literacias Digitais, de Mídia e da Informação. In *13th CONTECSI-International Conference on Information Systems and Technology Management* <https://doi.org/10.5748/978859693124-13contecsi/ms-3852>

- Borges, J. (2018). Competências infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. *Informação & Sociedade*, 28(1). <https://voremur.uc3m.es/temuweb/sites/default/files/2019-03/Compet%C3%A2ncias%20infocomunicacionais%20estrutura%20conceitual%20e%20indicadores%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Borges da Lima, J.; da Silva Brandão, G. (2016). Análise das competências infocomunicacionais a partir da metaliteracy: um estudo com arquivistas. *Ciência da Informação*, 45(2). <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v45i2.3798>
- Botelho-Francisco, R.E. (2017). Literacias emergentes em contextos digitais. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 13, 4-26. <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/653>
- Brown, J.A. (1998). Media literacy perspectives. *Journal of Communication*, 48(1), 44-57. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02736.x>
- Bujokas de Siqueira, A.B.; Canela, G. (2012). Os Porquês de Uma Política Nacional de Mídia-Educação. *Comunicação & Educação*, 17(2), 13-22. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v17i2p13-22>
- Bulger, M.; Davison, P. (2018). The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10 (1), 1
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Caridad-Sebastián, M.; Morales-García, A.M.; Martínez-Cardama, S.; García-López, F. (2018). Infomediación y posverdad: el papel de las bibliotecas. *El Profesional de la Información (EPI)*, 27(4), 891-898. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.17>
- CILIP (2018). *Definition of Information Literacy 2018*. Traducción de Sales, D. (2020). *Anales de Documentación*, vol. 23, n. 1. <https://doi.org/10.6018/anales-doc.373811>
- Coloquio de Expertos de Alejandría (2005). *Faros para la Sociedad de la Información: Declaración de Alejandría sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida*. Alejandría: IFLA.
- Costa, C.; Car, V.; Papadimitriou, S. (2017). Good practices and emerging trends in media and information literacy. In *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe* (pp. 227-268). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315628851>
- Costa, C.; Tyner, K.; Henriques, S.; Sousa, C. (2017). Digital Game Creation for Media and Information Literacy Development in Children. In *ECGBL 2017 11th European Conference on Game-Based Learning* (p. 112). Academic Conferences and publishing limited.
- Costa, C.; Tyner, K.; Henriques, S.; Sousa, C. (2018). Game creation in youth media and information literacy education. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 8(2), 1-13. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018040101>
- Costa, C.; Tyner, K.; Rosa, P.J.; Sousa, C.; Henriques, S. (2018). Desenvolvimento e Validação da Escala de Literacia Mediática e Informacional para Alunos dos 2º e 3º Ciclos do E. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 11-28. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.01>
- Cruz-Palacios, E.; García-Quismondo, M.Á. M. (2018). Gaming for Multiliteracies: Video Games in a Case Study with Primary School Students to Enhance Information, Visual and Media Literacies. In *European Conference on Information Literacy* (pp. 411-421). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3_39)
- Cuervo Sánchez, S.L.; Foronda Rojo, A.; Rodríguez Martínez, A.; Medrano Samaniego, C. (2019). Media and information literacy: a measurement instrument for adolescents. *Educational Review*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1646708>
- Cuevas-Cerveró, A. (2017). Investigación en información y comunicación para la ciudadanía: una experiencia educativa de inclusión social. *Informação & sociedade*, 27(2). [https://brapci.inf.br/\\_repositorio/2017/10/pdf\\_c6b-4a160f8\\_0000027100.pdf](https://brapci.inf.br/_repositorio/2017/10/pdf_c6b-4a160f8_0000027100.pdf)



- Costa, A.Q.; de Mello Vetritti, F.G.C.; Vergili, R. (2016). Internet das Coisas, Big Data e Literacias Digitais: novos rumos para a formação de comunicadores. *Anais do Encontro Internacional Tecnologia, Comunicação e Ciência Cognitiva*, 2(1). <http://www.anais.teccog.net/index.php/anais/article/view/49>
- Declaración de Praga. Reunión de Expertos en Alfabetización Informacional. (2003). *Declaración de Praga: Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente*. [https://jguzman1962.files.wordpress.com/2012/06/2003\\_alfin\\_praga.pdf](https://jguzman1962.files.wordpress.com/2012/06/2003_alfin_praga.pdf)
- Delors, J. (1996). *Education: The necessary utopia*. Paris: Unesco. Disponible en <http://www.unesco.org/delors/utopia.htm>
- Doyle, A. (2019). Analyzing the Laws of MIL: a Five-step Scientific Conversation on Critical Information Literacy. *Communications in Information Literacy*, 13(1), 8. <https://doi.org/10.15760/cominfolit.2019.13.1.8>
- Dudziak, E.A. (2010). Competência informacional e midiática no ensino superior: Desafios e propostas para o Brasil. *Prisma. com: Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação*, (13). <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/74442>
- Durán Becerra, T.D.; Lau, J. (2020). MIL Competency Framework: Mapping Media and Information Competencies. *Anagramas: Rumbos y sentidos de la comunicación*, 19(37), 49-67. <https://doi.org/10.22395/angr.v19n37a3>
- Espinosa, P.M.; González-Quñones, F.; Rodríguez, C.R.J. (2020). El estudiante universitario de periodismo y su perfil como usuario de internet. Análisis comparativo entre España y México. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, (26), 1079-1091. <https://doi.org/10.5209/ESMP.68410>
- Fantín, M. (2010). Perspectives on media literacy, digital literacy and information literacy. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 1(4), 10-15. <https://doi.org/10.4018/jdlc.2010100102>
- Fantín, M. (2011). Beyond Babel: multiliteracies in digital culture. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.4018/jdlc.2011010101>
- Fernández-Luque, A.M.; Cordon-García, J.A.; Gómez-Díaz, R. (2017). Digital competences in the curriculum of post-graduate studies of health professionals: The role of the librarian as trainer in formative programmes. In *Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1145/3144826.3145384>
- Figueira, J.; Santos, S. (2019). Perceptions about fake news in Portuguese higher education students: An analysis of consumption and attitudes. *El Profesional de la Información*, 28(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.15>
- Flores-Michel, J.; Frau Meigs, D.; Vélez, I. (2015). Educación a medios, un problema mundial. *Ciencia UANL*, 18(74), 33-37. <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=4467>
- Flores-Michel, J.; Treviño, M.E.G.; Leyton, A.E.G. (2019). The Challenging Stereotypes with Media and Information Literacy in Mexico. *Media Studies*, 10(19), 68-82. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.4>
- Frías-Guzmán, M. (2015). Tendencias de la multialfabetización en los albores del siglo XXI: alfabetización mediática e informacional (AMI) como propuesta integradora. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 20(4), 15-34. <https://doi.org/10.0.6.54/1981-5344/2393>
- Garoufallou, E.; Maranga, S.; Chatzopoulou, C.; Tzura, E.; Siatiri, R.; Zafeiriou, G.; Antonopoulou, S. (2016). Web 2.0 and Academic Libraries: A Survey Investigating Uptake Among University Students. In *European Conference on Information Literacy* (pp. 608-616). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6\\_60](https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6_60)
- Ghanbari Baghestan, A. (2019). Research on «Media Literacy»: A Retrospective Analysis from 1970 to 2019. *Global Media Journal-Persian Edition*, 14(1), 75-93. [https://gmj.ut.ac.ir/article\\_73577.html](https://gmj.ut.ac.ir/article_73577.html)
- Gil Quintana, J.; Osuna-Acedo, S. (2020). Transmedia Practices and Collaborative Strategies in Informal Learning of Ado-

- lescents. *Social Sciences*, 9(6), 92. <https://doi.org/10.3390/SOCSCI9060092>
- Giraldo Luque, S. Durán Becerra, T.; Esteban Abengozar, A.; Villegas Simón, I.M. (2014). MIL Competences: from theory to practice. Measuring citizens' competences on Media and Information Literacy eLearning papers. *eLearning Papers* [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2014/174029/indepth\\_a2014n38p19.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2014/174029/indepth_a2014n38p19.pdf)
- González Fernández-Villavicencio, N. (2010). Helping students become literate in a digital, networking-based society: A literature review and discussion. *The International Information & Library Review*, 42(2), 124-136. <https://doi.org/10.1016/j.iilr.2010.04.012>
- González Fernández-Villavicencio, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(Monográfico), 17-45. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.976>
- González-Quiñones, F.; Tarango, J.; Villanueva-Ledezma, A. (2019). Hacia una propuesta para medir capacidades digitales en usuarios de internet. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 42(3), 197-212. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v42n3a01>
- Grandío, M.; Dilli, S.; O'Neill, B. (2017): Legal frameworks for Media Literacy. In Frau-Meigs, D.; Velez, I.; Flores, J. (Eds.) *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Cross-Country comparisons*, London, UK: Routledge, 2017, pp. 116-130. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/55568>
- Guzmán, M.F.; Placeres, G.M.; Molina, M.P.; Quesada, D.G. (2016). Propuesta de un Programa de alfabetización Mediática e Informacional en la Universidad Central «Marta Abreu» de las Villas (UCLV). In *XIV Congreso Internacional de Información Info2016*. <http://www.congreso-info.cu/index.php/info/2016/paper/view/192>
- Haq, I.; Hussain, A.; Tanveer, M. (2021). Evaluating the Scholarly Literature on Information Literacy indexed in the Web of Science Database. *Library Philosophy and Practice*. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/5230>
- Heredia-Sánchez, F. (2020). Trabajando las competencias en información y en medios (ALFIN/AMI) en la escuela: una experiencia con estudiantes de Educación Secundaria. Libro abierto. *Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <http://eprints.rclis.org/39545/>
- Hernández Pérez, A.; García-Moreno, M.A. (2018). Los retos de la alfabetización informacional en las bibliotecas: guía para superar la brecha entre nativos e inmigrantes digitales. *Prisma: Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação*. 13, 257-238. <http://portal.doc.ua.pt/journals/index.php/prismacom/article/viewFile/794/730>
- Hernández Villalobos, L.; Jiménez Liso, M.R. (2016). Educomunicación y noticias científicas en los libros de Ciencias para el Mundo Contemporáneo. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 31: 119. <https://roderic.uv.es/handle/10550/57449>
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x>
- Hobbs, R. (2016). *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative*. Temple University Press. Philadelphia (PE)
- Horton, F.W. (2007). *Understanding Information Literacy: A Primer*. Paris: UNESCO
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Johnston, B.; Webber, S. (2005). As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies*, 20(3), 108-121. <https://doi.org/10.1016/j.resstr.2006.06.005>
- Kolle, S.R. (2017). Global research on information literacy: A bibliometric analysis from 2005 to 2014. *The Electronic Library*, 35(2), 283-298. <https://doi.org/10.1108/EL-08-2015-0160>
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>



- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós
- Labio-Bernal, A.; Romero-Domínguez, L.R.; García Orta, M.J.; García-Prieto, V. (2020). Competencia digital informacional, alfabetización mediática y periodismo. Un análisis de caso a través del proyecto «La Prensa en las escuelas». *Icono14*, 18 (2), 58-83. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1466>
- Lau, J.; Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (32), 21-30. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-001>
- Lau, J.; Bonilla, J.L.; Gárate, A. (2019). Artificial Intelligence and Labor: Media and Information Competencies Opportunities for Higher Education. In *European Conference on Information Literacy* (pp. 619-628). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3\\_58](https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3_58)
- Lei, Y.; Dan, L.; Mei, C. (2011). Content Analysis of Papers on Media Literacy Education [J]. *Journal of Distance Education*, 3. [https://en.cnki.com.cn/Article\\_en/CJFDTotal-YCJY2011103022.htm](https://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotal-YCJY2011103022.htm)
- Li, Y.; Chen, Y.; Wang, Q. (2021). Evolution and diffusion of information literacy topics. *Scientometrics*, 1-30. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03925-y>
- Lopes, P.; Costa, P.; Araujo, L.; Ávila, P. (2018). Measuring media and information literacy skills: Construction of a test. *Communications*, 43(4), 508-534. <https://doi.org/10.1515/comun-2017-0051>
- López-Borrull, Alexandre; Vives-Gràcia, Josep; Badell, Joan-Isidre (2018). Fake news, ¿amenaza u oportunidad para los profesionales de la información y la documentación?. *El Profesional de la Información*, 27, 6, 1346-1356. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.nov.17>
- Machin-Mastromatteo, J.D. (2015). Learning with Social Media: An Information Literacy Driven and Technologically Mediated Experience. In: Kurbanoglu, S.; Boustany, J.; Špiranec, S.; Grassian, E.; Mizrachi, D.; Roy, L. (eds.). *Information Literacy: Moving Toward Sustainability. ECIL 2015. Communications in Computer and Information Science*, vol 552. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28197-1\\_34](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28197-1_34)
- Mackey, T.P.; Jacobson, T.E. (2014). *Metalliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. Chicago: American Library Association
- Marcos-Treceño, M.J. (2018). La formación en competencias informacionales en bibliotecas universitarias españolas de economía. *Revista General de Información y Documentación*, 28(2), 321. <https://doi.org/10.5209/RGID.62828>
- Marta-Lazo, C.; Gabelas-Barroso, J.; Hergueta-Covacho, E. (2016). Applying inter-methodological concepts for enhancing media literacy competences. *Journal of Universal Computer Science*, 22, 1. [http://www.jucs.org/jucs\\_22\\_1/applying\\_inter\\_methodological\\_concepts/jucs\\_22\\_01\\_0037\\_0054\\_lazo.pdf](http://www.jucs.org/jucs_22_1/applying_inter_methodological_concepts/jucs_22_01_0037_0054_lazo.pdf)
- Martínez-Bravo, M.C.; Sádaba-Chalezquer, C.; Serrano-Puche, J. (2020). Fifty years of digital literacy studies: A meta-research for interdisciplinary and conceptual convergence. *El Profesional de la Información*, 29(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.28>
- Martínez-Cardama, S.; Algora-Cancho, L. (2019). Lucha contra la desinformación desde las bibliotecas universitarias. *El profesional de la información*, 28(4), 17. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.12>
- Marzal, M.Á. (2020). A taxonomic proposal for multiliteracies and their competences. *El Profesional de la Información*, 29(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.35>
- Marzal, M.A.; Borges de Lima, J. (2016). Avaliação de competências infocomunicacionais sob a perspectiva da metaliteracy. In *V Seminario Hispano Brasileño de investigación en Información, Documentación y Sociedad*. <http://seminariohispano-brasileiro.org.es/ocs/index.php/shb/2016/paper/view/116>
- Matović, M.; Juraitė, K.; Gutiérrez, A. (2017). The role of non-governmental actors in media and information literacy: a comparative media systems perspective. In *Public policies in media and information literacy in Europe: cross-country com-*

- parisons. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315628851>
- Moeller, S.; Ammu, J.; Lau, J.; Carbo, T. (2011). *Towards Media and Information Literacy Indicators*. Paris: Unesco
- Molina, M.P. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798857>
- Nascimento, A.P.; Smith, M.S.J. (2019). Alfabetização midiática e informacional: competências em prol de valores coletivos e da sustentabilidade. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, 4(2), 29-48. <http://www.periodicosletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/viewFile/10484/6094>
- Nazim, M.; Ahmad, M. (2007). Research trends in information literacy: a bibliometric study. *SRELS Journal of Information Management*, 44(1), 53-62. <http://eprints.rclis.org/25095/1/16%20Research%20Trends%20in%20Information%20Literacy.pdf>
- Neves Blasques, C. (2016). A Educação do Século XXI e as Competências da Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem. SIED: *EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/2129>
- Olinto, G.; Sugahara, S.; Bernuci, N. (2017). ICT Access and Use by Teachers and Information Professionals: Perspectives and Constraints for the Development of Media and Information Literacy in Brazil. In *European Conference on Information Literacy* (pp. 233-244). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-74334-9\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-319-74334-9_25)
- Oliveira-DelMassa, H.C.; Martins Damian, I.P.; Pomim Valentim, M.L. (2018). As cinco leis para a alfabetização midiática e informacional e sua relação com os fatores críticos de sucesso no âmbito da gestão do conhecimento. *Bibliotecas. Anales de investigación*, 14(2), 218-231. <http://revistas.bnjm.cu/index.php/anales/article/view/4251/3878>
- Olivia-Dumitrina, N.; Casanovas, M.; Capdevila, Y. (2019). Academic writing and the Internet: cyber-plagiarism amongst university students. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(2), 112-125. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.407>
- ONU (2015). *Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. 25 de noviembre de 2015. [edición electrónica] <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- Onyancha, O.B. (2020). Knowledge visualization and mapping of information literacy, 1975-2018. *IFLA Journal*, 46(2):107-123
- Otonicar, S.L.C.; da Silva, R.C.; Barboza, E.L. (2018). The contributions of information and media literacy to public hybrid libraries. *The Library Quarterly*, 88(3), 225-236. <https://doi.org/10.1086/697703>
- Paredes, S. G.; de Jesús Jasso Peña, F. (2020). Embedded Librarian as an Online Learning Innovation. In *Proceedings of the 5th International Conference on Distance Education and Learning* (pp. 48-52). <https://doi.org/10.1145/3402569.3402573>
- Passarelli, B. (2014). Mediação da informação no hibridismo contemporâneo: um breve estado da arte. *Ciência da Informação*, 43(2). <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1406>
- Pereira Lage, M.O.; Mendes Dias, A.M. (2011). Literacia informacional e mediática no mundo digital e em contexto de ensino profissional: novo mito ou plano necessário de acção? En *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*. <https://bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/199/195>
- Pérez-López, A.; Gómez-Narváez, M. (2012). La biblioteca escolar: Recurso imprescindible para la alfabetización informacional y en los media. In *Medios de comunicación en el aula: enfoques y perspectivas de trabajo* (pp. 133-144). <http://eprints.rclis.org/17581/>
- Perlingeiro, R. (2017). Euphoria and Concerns About the Tendencies in the Right to Official Information in Latin Ame-

- rica. In: *Media and Information Literacy for Building Culture of Open Government 164–177* (Evgeny Kuzmin ed). [http://ifapcom.ru/files/2017/izdania/UGRA\\_ENG\\_2017\\_web.pdf#page=165](http://ifapcom.ru/files/2017/izdania/UGRA_ENG_2017_web.pdf#page=165)
- Pervolaraki, I.E.; Garoufallou, E.; Siatri, R.; Zafeiriou, G.; Virkus, S.; Antonopoulou, S. (2016). Use of Digital Tools by Preschool Children: Preliminary Results. In *European Conference on Information Literacy* (pp. 449-459). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6\\_45](https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6_45)
- Picaro Casarin, H.P.; Cerigatto, M.P. (2017). Articulação entre media e information literacy: uma nova alfabetização para a informação e a mídia. In *XVIII Encontro nacional de pesquisa em ciência da informação (XVIII ENANCIB)*. [http://enancib.mariilia.unesp.br/index.php/XVIII\\_ENANCIB/ENANCIB/paper/view/427](http://enancib.mariilia.unesp.br/index.php/XVIII_ENANCIB/ENANCIB/paper/view/427)
- Picaro Cerigatto, M.P.; Casarin, H.D.C.S. (2015). Novos leitores, novas habilidades de leitura e significac? O: desafios para a media e information literacy. *Informação & Sociedade*, 25(1). <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/91229>
- Pino, M.S. (2016). Una actividad de alfabetización audiovisual para desarrollar la conciencia intercultural y motivar la lecto-escritura. *Hachetepepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, (12), 129-142. <https://doi.org/10.25267/Hachetepepe.2016.v1.i12.9>
- Pinto, M. (2015). Viewing and Exploring the Subject Area of Information Literacy Assessment in Higher Education (2000–2011). *Scientometrics*, 102, 227-245. <https://doi.org/10.1007/s11192-014-1440-2>
- Pinto, M.; Cordon, J.A.; Gómez-Díaz, R. (2010). Thirty years of information literacy (1977-2007) A terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of librarianship and information science*, 42(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0961000609345091>
- Pinto, M.; Escalona, M.I.; Pulgarín, A. (2013). Information literacy in social sciences and health sciences: a bibliometric study (1974-2011). *Scientometrics*, 95(3), 1071-94. <https://doi.org/10.1007/s11192-012-0899-y>
- Pinto, M.; Fernández-Pascual, R.; Caballero-Mariscal, D.; Sales, D.; Guerrero, D.; Uribe-Tirado, A. (2019). Scientific production on mobile information literacy in higher education: a bibliometric analysis (2006-2017). *Scientometrics*, 57-85. <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03115-x>
- Porta, L.; Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario digital de investigación educativa*, (14).
- Quindemil Torrijo, E.M.; Marzal García-Quismondo, M.Á.; Chaparro Martínez, E.I.; Rumbaut León, F.; Morales Intriago, J.C. (2019). Estándares de alfabetización informacional para el desarrollo de competencias informacionales en los estudios de grado de Trabajo Social. *Revista Espacios*, 40, 8. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n08/a19v40n08p27.pdf>
- Reia-Baptista, V. (2012). Film literacy: Media appropriations with examples from the european film context. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(39), 81-90. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-08>
- Reis, D.D.; de Melo, K.R.A.; Fontes, L.S.; Almeida, N.C. (2020). Alfabetização Midiática e Informacional na formação do professor. *Pesquisa e Ensino*, 1, e202046-e202046. <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/735>
- Ripoll, L. (2019). Comissão de Confiabilidade Informacional e Combate à Desinformação no Ambiente Digital: relato de experiência. In *Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação-FEBAB* (Vol. 28). <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/2229>
- Rodríguez, M.D.M.; Méndez, V.G.; Martín, A.M.R.M.R. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(3), 253-270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>
- Rodríguez-Hidalgo, C.; Ramírez-Montoya, M.S.; Rivera-Rogel, D.; Aguaded, I. (2020). Media competences in the training of Andean Community journalists:

- Needs and challenges in the face of misinformation. In *8th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, TEEM.
- Romero-Rodríguez, L.M.; Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia*, 23(70), 35-57. <http://eprints.rclis.org/33660/>
- Salgado, M.V.; Pérez-Stable, E.J.; Primack, B.A.; Kaplan, C.P.; Mejía, R.M.; Grogich, S.E.; Alderete, E. (2012). Association of media literacy with cigarette smoking among youth in Jujuy, Argentina. *Nicotine & Tobacco Research*, 14(5), 516-521. <https://doi.org/10.1093/ntr/ntr240>
- Scolari, C.A.; Contreras-Espinosa, R.S. (2019). How do teens learn to play video games? Informal learning strategies and video game literacy. *Journal of Information Literacy*, 13(1). <https://doi.org/10.11645/13.1.2358>
- SCONUL (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model for Higher Education*. Disponible en [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/publications/coremodel.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/publications/coremodel.pdf)
- Sousa, C.; Costa, C. (2019). Game creation to promote media and information literacy (MIL) skills in basic education teachers. *Revista Lusófona de Educação*, 46(46). <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle46.09>
- Tejedor-Calvo, S.; Pulido-Rodríguez, C.M. (2012). Challenges and risks of Internet use by children. How to empower minors? *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(39), 65-72. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-06>
- Unesco (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. París: Unesco
- Unesco (2021). *Media and Information Literacy (MIL) curriculum*. 2ª ed. París, Unesco. <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2021/04/MIL-Curriculum-second-edition-summary-EN.pdf>
- Uribe-Tirado, A. (2017). *Mapa de ALFIN en Iberoamérica*. <http://bit.ly/9hu80u>
- Uribe-Tirado, A.; Alhuay-Quispe, J. (2017). Estudio métrico de ALFIN en Iberoamérica: de la bibliometría a las altmetrics. *Revista Española de Documentación Científica*, 40 (3), 180. <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/984>
- Uribe-Tirado, A.; Pinto, M. (2015). Reconocimiento y posibilidades de la alfabetización informacional en políticas de educación, universitarias y de TIC con influencia en Iberoamérica. In *Redes de conhecimento e competência em informação. Interfaces da gestão, mediação e uso da informação* (pp. 1-15). Brasil: Editora Interciência. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/12605>
- Vicente, M.M.; Ferreira, M.F. (2017). Alfabetização informacional desde a infância: apontamentos a partir da pesquisa «TIC Kids Online Brasil». *Comunicação & Informação*, 20(1), 42-56. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1981-0695.2017v12n2.36873>
- Wang, S.; Zhong, Z.; Chen, L. (2019). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education Research Theme: A Network and Cluster Analysis of Literature. In *2019 International Joint Conference on Information, Media and Engineering (IJCIME)* (pp. 78-82). IEEE. <https://doi.org/10.1109/IJCIME49369.2019.00025>
- Wenner, R.M. (2016). *Media Literacy Definitions* (Masters thesis). Communication & Theatre Arts Theses [http://digitalcommons.odu.edu/communication\\_etds/1](http://digitalcommons.odu.edu/communication_etds/1)
- Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuaozon, R.; Akyempong, K.; Cheung, Ch. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. París: Unesco
- Zattar, M. (2017). Competência em Mídia e em Informação no ensino em Biblioteconomia: um breve relato de experiência. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 13, 272-279. <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/664>
- Zurkowski, P.G. (1974). The information service environment relationships and priorities. *Related Paper* No. 5.
- Zylka, J.; Müller, W.; Martins, S.W. (2011). Media literacy worldwide. Similarities and differences of theoretical and prac-

tical approaches. In *2011 IEEE Global Engineering Education Conference (EDU-CON)* (pp. 726-733). IEEE.

Zylka, J.; Martins, S.W.; Müller, W. (2013). Approaches and Perspectives on Assessment of Information and Media Literacy Related to Formal Education. In *European Conference on Information Literacy* (pp. 422-428). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-03919-0\\_56](https://doi.org/10.1007/978-3-319-03919-0_56)



## La alfabetización mediática de las plataformas digitales: el caso Twitch

*Gema Lobillo Mora*  
Universidad de Málaga

*Antonio Castro Higuera*  
Universidad de Málaga

*José Patricio Pérez Rufi*  
Universidad de Málaga

*Miguel de Aguilera Moyano*  
Universidad de Málaga

### 1. Introducción

Este trabajo tiene por objeto analizar la formación que la plataforma de *streaming* de vídeo en directo Twitch hace sobre la propia plataforma. Así, atendemos a las iniciativas formativas de Twitch como estrategias de alfabetización mediática (tanto explícita como implícita) en la plataforma, conforme a sus objetivos corporativos.

La alfabetización mediática «supone el estudio de las técnicas, tecnologías e instituciones que están implicadas en la producción de los medios de comunicación analógicos y/o digitales», unido a la capacidad de análisis crítico de los medios, con objeto de formar a una ciudadanía crítica y autónoma (Aparici *et al.*, 2006: 293). En un contexto de hibridación de los medios y de digitalización de la comunicación, el concepto de alfabetización digital se equipara en buena medida al de alfabetización mediática, al compartir el objetivo de «ofrecer un marco conceptual para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en una variedad de formas», a través de diversos formatos y soportes (Marín Díaz *et al.*, 2012: 6).

Con un 84,7% de población conectada a Internet (AIMC, 2021), no podemos negar la implantación y el uso cotidiano de las tecnologías de la información y de las redes, aunque «el uso de estas tecnologías no vuelve alfabetos digitales a los internautas» (González Fernández-Villavicencio, 2012: 21).

La formación en comunicación digital debería encontrarse en los recorridos curriculares obligatorios, aunque diferentes estudios señalan que las competencias mediáticas aún no están integradas curricularmente en las etapas de formación obligatorias (Marín Díaz *et al.*, 2012; Izquierdo; Renés; Gómez, 2013). Incluso en la formación superior, señala Shopova (2014), la mayoría de los estudiantes universitarios no cuenta con las habilidades necesarias para desenvolverse en internet con herramientas de tecnología de la información en la resolución de problemas científicos, pese a que las competencias en alfabetización digital conforman un requisito para garantizar su competitividad



en el mercado laboral. Así, las instituciones educativas se muestran lentas para abrirse al uso potencial de las prácticas colaborativas y participativas permitidas por las plataformas digitales y a la potencialidad del aprendizaje fuera del aula (Clark *et al.*, 2009).

Las carencias de alfabetización digital desde los cauces de la formación reglada están siendo cubiertas por iniciativas de las plataformas online y de sus usuarios, como formas de «nuevas prácticas de aprendizaje informal en línea en las que intervienen factores parasociales que determinan el eminente desarrollo de competencias transmedia fuera del aula» (Vizcaíno; Contreras; Guzmán, 2018: 101). Intervienen entonces prácticas aplicadas por los usuarios definidas como autoaprendizaje, aprendizaje autónomo o aprendizaje informal (Scolari, 2018). El autoaprendizaje y la formación desde plataformas al margen de los cauces curriculares formales pueden entenderse como la respuesta a una demanda formativa autónoma pero también como reacción desde el ámbito de la empresa, atendiendo a una lógica neoliberal: las plataformas online son agentes que se integran en un mercado libre de enorme competitividad y que se sirven de todo tipo de contenidos, recursos o tecnologías para cubrir cualquier demanda o abrir áreas de negocio, respondiendo también a la demanda de formación.

La alfabetización digital se integra así en un contexto de plataformización, es decir, de integración de cuestiones económicas, políticas, sociales y culturales en las plataformas online (Helmond, 2015; Nieborg; Poell, 2018; Poell; Nieborg; Duffy, 2021). Como hemos apuntado, la actividad del usuario en las plataformas está intervenida por decisiones corporativas orientadas hacia la rentabilidad de sus negocios (Gillespie, 2010), también en los aspectos relacionados con la formación mediática y digital.

Dentro de las plataformas de vídeo social, son muchos los estudios que las han analizado desde una perspectiva educativa, muy especialmente en el caso de YouTube, como plataforma abierta y accesible tanto para creadores como para usuarios espectadores (Jenkins, 2007; Godwin; Khan; Yellowlees, 2017; Pattier, 2020), siendo más excepcionales los trabajos que abordan estudios de caso sobre el uso de Twitch con fines educativos (Faas *et al.*, 2018; Pozo-Sánchez *et al.*, 2021).

Apenas localizamos trabajos que analicen la formación que las plataformas ofrecen sobre su propio uso, con iniciativas como la Academia de creadores de YouTube o la Escuela de creadores de Twitch. Destacamos, en todo caso, el trabajo de Adorno y Nogueira (2020), que analiza los cursos de la Academia de creadores de YouTube con objeto de identificar las prácticas ideológicas que sustentan discursivamente una elaboración simbólica e imaginaria del sujeto creador de contenidos.

Nuestro estudio parte de la premisa de que los programas de alfabetización de las plataformas de vídeo social (en nuestro caso, Twitch) modelizan la producción de contenidos del usuario, de tal forma que —como afirma Burch



sobre lo que en cinematografía denomina Modelo de Representación Institucional (M.R.I.)— dicho modelo de producción no es «natural» y responde al «sistema simbólico que preside la formación psíquica en Occidente» (Burch, 1987: 269). En nuestro caso, concretamos el ambiguo discurso simbólico al que remite Burch con los valores y principios que subyacen en la alfabetización digital tutorizada por Twitch.

Focalizamos así nuestra atención en la plataforma de *streaming* Twitch y en la alfabetización mediática implícita en el propio diseño de su interfaz y explícita a través de su Escuela de creadores. Twitch es una plataforma de *streaming* de vídeo en directo propiedad de Amazon desde 2014, en principio destinada a las comunidades de jugadores de videojuegos y posteriormente abierta a nuevos formatos con la opción IRL (*in the real life*). Junto con YouTube, Twitch ha sido la plataforma que mejor ha capitalizado la producción de vídeo social por parte de usuarios, aún más si la entendemos con la plataforma líder en *streaming* en directo. Twitch se define a sí misma como «más que un servicio de *streaming* en vivo», poniendo en valor su naturaleza como espacio de encuentro entre los miembros de una comunidad de usuarios con intereses comunes en los que «tu voz puede escucharse en vivo y también la de tu audiencia». Añade que la plataforma está diseñada «para ayudarte a crecer como creador o creadora, desarrollar una comunidad y ganarte la vida haciendo lo que te gusta» (Twitch, 2021a).

Esta investigación pretende conocer las claves de sus propios procesos de alfabetización a través del diseño de su interfaz y a través de su academia. Entendemos que la interfaz de la plataforma «gramatiza» las acciones de los usuarios (Coromina; Prado; Padilla, 2018) desde conjuntos de acciones u opciones predefinidas (Gerlitz; Rieder, 2018), en el sentido de que canaliza la comunicación, la publicación y la interacción con el software a través de métodos que construyen las acciones (Agre, 1994). En definitiva, la interfaz «enseñaría» al usuario cómo debe usar el programa. Este «cómo usar» iría más allá de lo tecnológico e implicaría su uso expresivo, como creemos que expone de forma mucho más explícita a través de su Escuela de creadores, como programa de alfabetización en unos modelos de producción adecuados a sus principios corporativos y objetivos empresariales.

## 2. Objetivos y metodología

Los objetivos de este estudio se centran en el análisis de la alfabetización como actividad de emprendimiento pedagógico de la propia plataforma Twitch. Estos objetivos se estructuran en una doble vertiente: una alfabetización implícita y otra explícita.

Para analizar la alfabetización implícita a través del diseño utilizamos el método del recorrido cognitivo o *walkthrough method*. Este método de ins-

pección es una técnica de evaluación de la usabilidad (Wilson, 2014) orientada al conocimiento del aprendizaje que realizan los usuarios en relación con un producto o servicio. Coincidimos con Polson y Lewis (1990) en señalar a la exploración como la forma en que los usuarios aprenden a usar un producto frente a otros procesos de capacitación. Operativamente, la aplicación del *walkthrough method* requiere de la intervención de uno o varios usuarios hipotéticos o expertos evaluadores que abordan el aprendizaje de las tareas a partir de las acciones necesarias para completarlas. En este caso, los propios investigadores realizan la exploración sistemática que conllevará una serie de resultados que veremos en el siguiente apartado.

Por otro lado, el examen de la alfabetización explícita se desarrolla a través del análisis de contenido y la observación de la plataforma de Escuela de Creadores de Twitch, con la generación de categorías que nos ayuden a estructurar la realidad que la compañía quiere transmitir.

### *3. Resultados de la investigación*

#### *3.1. Análisis de la plataforma*

Lo primero que un nuevo usuario encuentra al entrar en Twitch es la página de inicio de la plataforma en la que aparecen una serie de canales recomendados y otros «canales en directo que podrían interesarte». Esta ficticia personalización, ya que se trata de un primer acceso sin registrarse a la denominada «logged out home page», se convierte en real al iniciar sesión permitiendo que el algoritmo de la plataforma personalice los contenidos a partir de la experiencia del usuario. A las sugerencias, Twitch suma una serie de categorías, junto con el buscador, para facilitar a los usuarios el acceso a canales por temas, siendo las principales categorías los videojuegos, eSports, música e IRL (*in the real life*). Este último tema, de reciente creación, agrupa a una serie de géneros con un rasgo común, no estar relacionado con los videojuegos.

Cada uno de los canales de la plataforma destaca información sobre el género y, en el caso de encontrarse emitiendo en directo, el número de espectadores, junto con el título de la emisión. En el caso de encontrarse «desconectado», es decir, no emitir en directo en ese determinado momento, el canal pone a disposición del público las grabaciones de las últimas sesiones junto con el número de visualizaciones. Otros aspectos destacables son las acciones de «seguir» que permite la interacción en directo o la posibilidad de suscripción (pago directo al propietario del canal). En este punto es necesario mencionar la importancia que Twitch otorga a la interacción, cuya principal herramienta es el chat en directo.

El diseño de la interfaz de la plataforma, en lo que se refiere a la navegación y visionado como usuario pasivo es similar a la de otras plataformas, aunque teniendo en cuenta la particularidad del directo como producto estrella. Pero

es en la parte dedicada a la creación de contenidos en la que Twitch incluye ciertos elementos que predeterminan su comportamiento como creadores de contenido.

Si utilizamos un equipo de sobremesa, Twitch Studio es la herramienta de realización de directos que trabaja con escenas o plantillas predeterminadas. En estas escenas se integran las distintas capas o fuentes que intervienen en la transmisión, como son la webcam, pantalla compartida, navegador web, imágenes fijas, audio, vídeo, fondos, texto y, junto a estos recursos comunes, otras herramientas específicas como alertas de Twitch, ventana del chat o cuenta atrás. Las limitaciones no sólo en las fuentes sino, sobre todo, en la operación en directo obliga a los *streamers* a generar contenidos audiovisuales con un formato muy similar, un rasgo característico que se llega a asociar a la misma marca. Las opciones del creador se limitan a personalizar el diseño de las escenas que se les ofrece, añadir las capas que las componen y, una vez en directo, a conmutar dichas escenas.

La «pobre» realización audiovisual que permite la plataforma se ve encorse-tada, aún más, si utilizamos un dispositivo móvil para realizar la transmisión. Tras acceder al menú de emisión en directo, se debe elegir entre las dos modalidades anteriormente señaladas, videojuegos o irl. Una vez seleccionado el subgénero e introducido el título de la emisión se puede comenzar a transmitir en directo en la que la app de Twitch obliga a utilizar el formato de imagen horizontal así como predetermina la cámara trasera como dispositivo de inicio. Las acciones permitidas por la aplicación móvil son la mera activación o desactivación de micrófono y cámara, compartir pantalla y otras de interacción con los usuarios como activar el chat o compartir la transmisión.

### 3.2. Análisis de contenido de Escuela de Creadores Twitch

Una parte de esta investigación es la realizada a través del análisis de contenido de la Escuela de creadores de Twitch (2021b). Es determinante conocer cómo se está realizando la alfabetización de este tipo de herramienta de transmisión en directo, así como los valores que se transmiten a un público objetivo concreto. La Escuela de Creadores tiene como finalidad proporcionar conocimiento para el uso técnico y social de la herramienta de transmisión en directo Twitch.

Dentro del análisis de contenido, hemos diferenciado distintas categorías de estudio, como la estructura, el diseño, los tipos de publicaciones, protagonistas, estilo e idioma.

La Escuela de Creadores Twitch tiene como objetivo servir de guía para los usuarios principiantes a través de sus contenidos, que se estructuran en seis diferentes bloques (ABC de Twitch, Inicia un *stream*, Marca y analíticas, Hacer crecer tu comunidad, Monetiza tu canal, Música en Twitch y Aprendizaje en vivo). Estos bloques se subdividen en otro nivel con una media de 5,5

apartados cada uno. En relación con la organización de los apartados, no se sigue una línea dominante, sino que se estructura en función de los contenidos de cada apartado. La organización de estos contenidos está claramente dirigida a controlar la técnica en un primer nivel, aunque si nos adentramos en los apartados dentro de cada uno de los bloques, podemos observar contenidos relacionados con la marca personal desde el punto de vista de la experiencia de los protagonistas de los vídeos. Es decir, que el contenido está explícitamente centrado en contenidos técnicos, pero implícitamente Twitch orienta a los usuarios a tener un comportamiento determinado en su plataforma. Un aspecto a considerar es la importancia de la conectividad con la comunidad en los contenidos. En definitiva, la estructura se organiza de forma sencilla e intuitiva para los usuarios potenciales de la plataforma.

En cuanto al diseño, se sigue una línea corporativa con la utilización del color morado, que forma parte de la identidad visual de Twitch. Es un diseño moderno y funcional, compuesto de tres bloques centrales dinámicos verticales, y el bloque de la izquierda que corresponde al menú fijo. Los colores se identifican con el público objetivo joven, así como una estructura por bloques muy cómoda para identificar los contenidos rápidamente.

En relación con el tipo de publicación de cada apartado de los distintos bloques, están formados por texto y vídeos. Abundan los vídeos en su mayoría en casi todos los apartados que complementan los caracteres (casi un 75% de los apartados contienen vídeos explicativos). La intencionalidad de los vídeos es claramente explicativa en cuanto a los contenidos concretos del apartado. En algunos apartados se incluyen enlaces de vídeos complementarios al contenido concreto, que pueden ser de utilidad para el usuario.

En su mayoría, excepto en dos casos, los vídeos se conforman como pequeñas píldoras de reconocidos *streamers*, con diferentes puntos de vista sobre los contenidos y siempre basándose en la experiencia propia. La duración media de los vídeos es de menos de cinco minutos, a excepción de dos vídeos estructurados como entrevistas con una división de la pantalla, donde un *streamer* ejerce el rol de entrevistador y el otro de entrevistado. Los textos suelen ser claros, basados en aspectos muy concretos, y en ocasiones se usan tablas de contenidos que mejoran la comprensión rápida y la búsqueda de conceptos.

Los protagonistas de los vídeos son hombres en un 57% y mujeres en un 42,9%. Se intenta por tanto una igualdad, pero sin conseguirse. La edad de estos está comprendida entre los 22 (@Pokimane) y los 35 años (@Matthewhefy), con un aspecto físico muy diverso, donde lo que se pretende es ser original y distinto entre ellos. Reflejan una gran variedad de orígenes étnicos, de estilos estéticos, etc.

Lo que sí es homogéneo es la capacidad de comunicación y claridad expositiva de todos los actores de los vídeos, que en general tiene que ver con su trabajo delante de las webcams. Suelen hacer uso de la comunicación no verbal en sus intervenciones, siendo muy expresivos. Además, es interesante analizar

los fondos que utilizan para sus vídeos, que pueden estar customizados o son fondos digitales, en este caso, neutros. Es destacable que solo el 17% se visualiza en una silla *gamer*, en contraposición a fondos preparados y customizados con los temas de los que cada uno trata. Muchos de ellos llevan indumentaria con el logotipo de Twitch, pero sin que sea homogéneo en todos, con un aire casual, sin ser muy estricto en este sentido.

Con relación a los contenidos, se presentan como recomendaciones, ya sea a través de texto o vídeo. Se dividen en recomendaciones a nivel técnico y recomendaciones de comunicación. Los contenidos técnicos son los que más abundan, con pautas concretas para poder retransmitir sin problemas y, sobre todo, con errores que los propios *streamers* han cometido como aviso para los principiantes. Los contenidos centrados en habilidades de comunicación son puntuales; y siempre basados en experiencias de los protagonistas. La mayoría de los temas centrados en habilidades sociales se consideran en el primer nivel de acceso a la información, excepto en los contenidos del bloque «Marcas y analíticas», que se encuentran en el segundo nivel., es decir, que los contenidos de alfabetización social se consideran dentro de los contenidos de nivel técnico, de modo subordinado. Nunca se tratan los contenidos como temas dogmáticos, sino que se muestran como algo natural y espontáneo.

Entre los valores que se intentan mostrar se encuentran: autenticidad, colaboración, diálogo, respeto, comunidad, empatía, moderación, seguridad, personalización, creatividad y rentabilidad.

En lo relativo al idioma, los textos se adecúan a los diferentes idiomas de los usuarios, mientras que los vídeos son en inglés con subtítulos adecuados al lenguaje elegido.

#### 4. *Discusión y conclusiones*

El análisis del diseño de la interfaz de Twitch nos conduce a la idea de que los patrones que marca Twitch en cuanto a espectador son similares a los de otras plataformas, si bien promociona preferentemente los canales en directo y promueve la interacción de los espectadores con fines económicos (suscripciones de pago). La motivación económica que subyace en el fomento de la interacción de algunos canales supone así un principio que se inculca desde la interfaz, por encima de otros valores asociados a la interacción de los usuarios como el sentimiento de comunidad o la cooperación cultural en la creación de contenidos.

Por otra parte, hemos de destacar que los creadores de contenido cuentan con recursos expresivos muy limitados y prueba de ello es la uniformidad de formatos que puede percibirse en la plataforma. Esta limitación, en definitiva, es fruto del diseño, tanto más cuando el uso del dispositivo móvil como herramienta de transmisión (a través de la app) restringe aún más las acciones permitidas.

Podemos concluir, por lo tanto, que la alfabetización implícita en el diseño de la plataforma promueve un uso del lenguaje audiovisual y de las posibilidades expresivas en general muy condicionados por el formato de producción prioritaria (el *gameplay*) y una realización muy básica, a partir de la introducción de tareas tan limitadas como precisas. Estos condicionantes y la limitación de los usos expresivos desde la plataforma terminan por instruir a sus usuarios en la reiteración dentro de un modelo de producción uniformado, repetitivo, si bien facilita el uso intuitivo de la plataforma por parte de usuarios que replican los contenidos mejor promocionados desde la interfaz.

Apuntemos con respecto a los resultados del análisis de alfabetización explícita de Twitch que la Escuela de Creadores tiene como objetivo la formación en materia técnica y social a los usuarios potenciales de Twitch. A través de las posibilidades de la plataforma, Twitch inculca valores sociales a sus usuarios, tales como franqueza y naturalidad, cooperación, comunidad, diálogo, respeto, empatía, mesura, fiabilidad, seguridad, personalización y creatividad, sin perder de vista la rentabilidad.

En general, podemos considerar que en relación con la estructura de los contenidos, el diseño, los protagonistas, los contenidos, el estilo y el idioma, la Escuela de Creadores de Twitch se adecúa a su público objetivo a través de estos componentes. Para ello utilizan una estructura de contenidos y diseño de gran usabilidad, dinámico y atractivo; en cuanto a los protagonistas escogidos para los vídeos son jóvenes *streamers* muy diversos (estilo, forma de comunicar, etc.) para abarcar a todos los tipos de usuario de la plataforma. Sin la intención aparente de imponer un modelo de producción desde la autoridad que suponen los representantes de la plataforma, el estilo informal, empático y directo de aquellos resulta así la fórmula más adecuada para alfabetizar en el uso de la plataforma a una audiencia objetivo en la que se pretende una identificación entre usuarios y «formadores».

En cuanto a los contenidos, se establece una alfabetización explícita donde la compañía de forma directa propone unos conocimientos y unos comportamientos a sus usuarios para la creación de contenidos. El estilo de comunicación es dinámico, tanto en los textos como en los vídeos; y a pesar de que se puede elegir el idioma nativo, los vídeos son todos en inglés, con subtítulos en el idioma que se haya escogido.

Esta formación explícita, como hemos indicado, incide principalmente en los aspectos más técnicos del uso de la plataforma, dentro de las posibilidades (limitadas, como hemos apuntado) permitidas por la interfaz. Apartados dentro de la Escuela de Creadores como Marca y análisis, con contenidos específicos destinados a captar y mantener el interés de los espectadores, desarrollar una marca personal o formar en el uso de redes sociales van destinados al incremento del seguimiento de los *streamers*.

Twitch, como plataforma de vídeo social con contenidos generados principalmente por usuarios *prosumer*, depende de la producción y del seguimiento

de sus *streamers*, razón por la que insiste en las vías que mejoran la comunicación de los usuarios con sus seguidores y las incentiva con la monetización de contenidos. El creador de contenidos en Twitch, por lo tanto, queda al servicio de los objetivos comerciales de la plataforma y recibe una formación destinada a incrementar el consumo de los usuarios y fortalecer su fidelidad. Paralelamente la producción de contenidos queda condicionada por la interfaz de la plataforma, donde la alfabetización implícita invita a la creación dentro de unos modelos coherentes con los objetivos comerciales de la plataforma y con la formación inculcada a través de la Escuela de Creadores. Como hemos apuntado, las carencias en la alfabetización digital desde instituciones académicas dejan en manos de las propias plataformas online (y de sus objetivos comerciales) la formación de sus usuarios.

## 5. Referencias

- Adorno, G.; Nogueira, L. (2020): «O sujeito discursivizado como empresa no YouTube: trabalho e condições (digitais) de produção», *Anais Do SEAD*, 9,1-7. <https://philpapers.org/rec/ADOOSD>
- Agre, P. (1994): «Surveillance and capture: Two models of privacy», *The information society*, 10(2), 101-127. <https://doi.org/10.1080/01972243.1994.9960162>
- AIMC (2021): «Audiencia general de medios, 2021-1ª ola». Recuperado de <https://reporting.aimc.es/index.html#/main/cockpit>
- Aparici, R.; García Matilla, A.; Fernández Baena, J.; Osuna Acedo, S. (2006): *La imagen. Análisis y representación de la realidad*, Barcelona: Gedisa.
- Burch, N. (1987): *El tragaluz del infinito*, Madrid: Cátedra.
- Clark, W.; Logan, K.; Luckin, R.; Mee, A.; Oliver, M. (2009): «Beyond Web 2.0: mapping the technology landscapes of young learners», *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 56-69. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00305.x>
- Coromina, O.; Prado, E.; Padilla, A. (2018): «The grammatization of emotions on Facebook in the elections to the Parliament of Catalonia 2017», *El Profesional de la Información*, 27(5), 1004-1011. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.sep.05>
- Faas, T.; Lynn Dombrowski, L.; Young, A.; Miller, A.D. (2018): «Watch Me Code: Programming Mentorship Communities on Twitch.tv», *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 2. <https://doi.org/10.1145/3274319>
- Gerlitz, C.; Rieder, B. (2018): «Tweets Are Not Created Equal: Investigating Twitter's Client Ecosystem», *International Journal of Communication*, 12, 528-547. <https://tinyurl.com/bhynpcds>
- Gillespie, T. (2010): «The politics of platforms», *New Media & Society*, 12(3), 347-364. <https://doi.org/10.1177/1461444809342738>
- Godwin, H.T.; Khan, M.; Yellowlees, P. (2017): «The Educational Potential of YouTube», *Academic Psychiatry*, 41(6), 823-827. <https://doi.org/10.1007/s40596-017-0809-y>
- González Fernández-Villavicencio, N. (2012): «Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red», *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 17-45. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.976>
- Helmond, A. (2015): «The Platformization of the Web: Making Web Data Platform Ready», *Social Media + Society*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2056305115603080>
- Izquierdo Magaldi, B.; Renés Arellano, P.; Gómez Cash, O. (2013): «La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales de lectura y es-



- critura académicas», *EDMETIC*, 2(2), 76-94. <https://doi.org/10.21071/edmeti.v2i2.2871>
- Jenkins, H. (2007): «From YouTube to YouTube University», *Chronicle of Higher Education*, 53(24). <https://tinyurl.com/3mukxu4a>
- Marín Díaz, V.; Vázquez Martínez, A.L.; Llorente Cejudo, M. C.; Cabero Almenara, J. (2012): «La alfabetización digital del docente universitario en el espacio europeo de educación superior», *Edu-tec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 39, 1-10. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.39.377>
- Nieborg, D.B.; Poell, T. (2018): «The platformization of cultural production: Theorizing the contingent cultural commodity. *New Media & Society*, 20(11), 4275-4292. <https://doi.org/10.1177/1461444818769694>
- Pattier, D. (2020): «Mirando al futuro: cómo influir en educación a través de un canal de YouTube», *Revista Tecnología Educativa*, 5(1), 85-94. <https://tinyurl.com/2afrmn4f>
- Poell, T.; Nieborg, D.; Duffy, B.E. (2021): *Platforms and Cultural Production*, Cambridge: Polity.
- Polson, P.; Lewis, C.H. (1990). Theory-based design for easily learned interfaces. *Human-computer interaction* (5), pp.191-220.
- Pozo-Sánchez, S.; López-Belmonte, J.; Fuentes-Cabrera, A.; López-Núñez, J.A. (2021): «Twitch as a Techno-Pedagogical Resource to Complement the Flipped Learning Methodology in a Time of Academic Uncertainty», *Sustainability*, 13, 1-13. <https://doi.org/10.3390/su13094901>
- Scolari, C.A. (2018): *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Shopova, T. (2014): «Digital Literacy of Students and its Improvement at the University», *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(2), 26-32. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2014.070201>
- Twitch (2021a): «El ABC de Twitch». Recuperado de <https://tinyurl.com/fxc9673p>
- Twitch (2021b): «Twitch. Escuela de creadores». Recuperado de <https://tinyurl.com/5b2e858r>
- Vizcaíno Verdú, A.; Contreras Pulido, P.; Guzmán Franco, M.P. (2019): «Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber», *Comunicar*, 59, 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>
- Wilson, C. (2014). *User interface inspection methods*. Waltham: Elsevier



## Alfabetización mediática para el fomento de las vocaciones STEM de niñas y adolescentes a través de la ficción seriada

*Marta Narberhaus*

Universitat Internacional de Catalunya

*Rebeca Pardo*

Universitat Internacional de Catalunya

El 15 de julio de 2020 un equipo interdisciplinar de la Universitat Internacional de Catalunya presentó ante el CAPCIT (Consell Assessor del Parlament sobre Ciència i Tecnologia) del Parlament de Catalunya un boletín sobre ciencia y género (Jiménez; León; Lorda; Pardo; Rubio, 2020) en el que se recogían datos recientes de las universidades catalanas que indican que el 55% por ciento del alumnado del sistema universitario catalán son mujeres, que representan el 70% de los estudiantes en ciencias de la salud mientras que apenas son un 20% en ingenierías y arquitectura. El mismo trabajo puso de relieve la importancia de la presencia de *role models* en el ámbito de la comunicación para incentivar las vocaciones científicas femeninas, como sucede con los personajes femeninos en las series, en roles profesionales STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics).

Es importante tener en cuenta que, según DigitalES, Asociación Española para la Digitalización, hasta 2022 se crearían 1.250.000 empleos en las áreas STEM en España, por lo que, si no se consiguen potenciar las vocaciones femeninas en estos ámbitos, en un futuro la brecha de género será mayor justamente en las profesiones de más proyección.

### *1. Series, personajes femeninos y vocaciones STEM*

Con la voluntad de ahondar en estos datos comenzamos a trabajar en una línea de investigación nueva focalizada en los personajes femeninos que se desempeñan en ámbitos STEM en la ficción audiovisual con la vocación de ampliar la visibilización y la reflexión sobre estos referentes. El objetivo es conseguir, a través del trabajo con series de ficción, potenciar las vocaciones femeninas STEM invitando a que niñas, niños y adolescentes, además de sus entornos cercanos, reflexionen a través de los personajes de ficción sobre

sus roles como modelos a seguir y el papel que tienen en la sociedad del futuro.

En el artículo en *The Conversation* titulado «Doctoras, pero no ingenieras: personajes femeninos y vocaciones STEM» (Pardo; García-Avis; Narberhaus; Vidal-Mestre, 2021), se puso ya de manifiesto la necesidad de referentes femeninos en los medios de comunicación, ya que, tal y como demuestran diferentes estudios recientes como «Girls in STEM: Is It a Female Role-Model Thing?» (González-Pérez; Mateos de Cabo; Sáinz, 2020), estos influyen positivamente en la percepción que las jóvenes de entre 12 y 16 años tienen sobre las carreras científico-tecnológicas. Justamente a esta edad, además, es cuando en las niñas disminuye el interés por las ciencias con relación al de sus compañeros (Kahle; Lakes, 1983).

En un ámbito de investigación tan novedoso como este aún no se cuenta con suficientes estudios, y en estas primeras etapas de investigación lo que se ha detectado es la necesidad de conectar con las niñas y adolescentes con referentes más cercanas a la edad en la que se comienzan a plantear lo que quieren ser de mayores. Esto último es algo que no aparece en los artículos y las investigaciones consultadas hasta el momento, pero que parece esencial para aumentar la identificación de niñas y adolescentes con estos *role models*. Especial interés tienen, por este motivo, series infantiles y juveniles como *Los 100* o la serie creada específicamente por Netflix con cuatro adolescentes con intereses STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics): *Project Mc<sup>2</sup>* (Lachenal, 2015).<sup>1</sup>

Estudios recientes han demostrado la influencia de algunos personajes de series de ficción en las vocaciones universitarias, como el conocido como «efecto CSI» (Cole; Dioso-Villa, 2007). En este sentido, dentro del ámbito que nos ocupa, el Geena Davis Institute on Gender in Media está realizando una importante labor en la investigación de la influencia que tiene la presencia de este tipo de referentes en los medios en relación con el interés de niñas y mujeres por esas profesiones, como lo que han dado en denominar como «efecto Scully» (Century Fox *et al.*, 2018). El lema de esta fundación resulta especialmente ilustrativo sobre la importancia de la visibilización de los referentes en la autopercepción de las propias posibilidades: «If she can see it, she can be it» (Si ella puede verlo, ella puede serlo).<sup>2</sup>

Se apunta a una representación de lo científico como masculino como una de las causas importantes en esta brecha de vocaciones, por la falta de identificación de las niñas y adolescentes, (Lyda Hill Foundation; Geena Davis Institute on Gender in Media, 2018). El estereotipo que vincula al científico con

---

<sup>1</sup> Página de la serie *Project Mc<sup>2</sup>* en el website de Netflix: <https://www.netflix.com/es/title/80058852> (Consultada 22/06/2021).

<sup>2</sup> Página web de la fundación con su lema: <https://seejane.org/> (Consultada 22/06/2021)

lo masculino se ha demostrado de diferentes formas. Una de las más rotundas fue en 1983, cuando David Chamber comprobó que solo 28 científicos de 5.000 dibujados por niños eran mujeres y todas fueron dibujadas por niñas. Este experimento ha sido repetido y los científicos representados siguen siendo mayoritariamente hombres con algunos interesantes datos cuando lo que se pide es dibujar a un niño científico o matemático, por ejemplo, y con esos parámetros se dibujan también niñas (Steele, 2003).

Si el objetivo es que las niñas se proyecten a sí mismas en ámbitos STEM habrá que hacer que se vean identificadas en mujeres (reales o ficticias) que ejerzan su profesión en este ámbito, a ser posible de manera atractiva para ellas. En este sentido, Lina Nilsson ha desarrollado un programa de doctorado en Ingeniería para el desarrollo en el Blum Center for Developing Economies en el que se hacen tesis que aportan soluciones para comunidades de bajos ingresos.<sup>3</sup> En un año consiguió que la mitad de sus estudiantes fueran mujeres. Esto parece demostrar que la percepción de que el trabajo futuro puede estar conectado con el bien social (y no el poder personal o el dinero) aumenta el interés de las mujeres en ámbitos como las ingenierías. Y es que la preferencia de las mujeres por ocupaciones que tienen contacto con personas o con el bien social hace ya años que ha sido identificada (Lightbody *et al.* 1997).

Por tanto, aunque se investigan las causas del sesgo de género en estas profesiones (American Association of University Women, 2010), este tipo de estudios e iniciativas que vinculan las STEM con el bien social, la salud o la relación interpersonal son muy recientes y aún hay muy pocas mujeres con proyección pública en estos ámbitos, como se explica en la charla «The Hidden Women of STEM», realizada por Alexis Scott dentro de las conocidas TED Talks.<sup>4</sup>

En España, en este aspecto de representación femenina de las STEM en comunicación, estamos en una situación similar, con importantes excepciones como la de Margarita del Val que, por ejemplo, ha sido la única mujer entre cinco científicos galardonados en 2021 en la I edición de los Premios CSIC-Fundación BBVA de Comunicación Científica en reconocimiento a la labor de divulgación que han realizado en este tiempo de pandemia. O la de la física Clara Prats, que como investigadora del grupo de biología computacional y sistemas complejos (BIOCOM-SC) de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC), ha atendido a numerosos medios para explicar los datos y predicciones a corto plazo de la evolución de la pandemia. Del mismo modo, en las ficciones audiovisuales la representación es muy desigual. Abundan doctoras y enfermeras, pero apenas encontramos ingenieras o mecánicas.

<sup>3</sup> Página web del Blum Center for Developing Economies: <https://blumcenter.berkeley.edu/> (Consultada 22/06/2021)

<sup>4</sup> «The Hidden Women of STEM», Alexis Scott, TED Talks: <https://www.youtube.com/watch?v=mPohBFk6SV0> (Consultada 22/06/2021)

## 2. «Efecto CSI» y «efecto Skully»

El rol de los medios de comunicación en general y, más específicamente, el de las series y las películas en el despertar de vocaciones científicas y, sobre todo, el rol de los personajes femeninos que desarrollan trabajos STEM en las ficciones audiovisuales adquieren más y más peso en una sociedad en que la tecnología y la comunicación digital están cada vez más presentes. En este sentido, tratamos de analizar y dar a conocer ejemplos del contexto español similares a lo que se ha denominado como «efecto CSI» (Cole; Dioso-Villa, 2007) y «efecto Scully» (Century Fox *et al.*, 2018) para contribuir, desde la alfabetización mediática, al impulso de las vocaciones femeninas STEM.

La conocida serie de televisión *CSI* influyó en el aumento de vocaciones forenses y nuevos programas universitarios en esta área, demostrando el potencial de la ficción audiovisual para influir en las aspiraciones profesionales. A partir de esta serie se ha popularizado esta profesión y precisamente algunas de las pocas representaciones femeninas STEM son en este ámbito, como es el caso de los personajes de Jenny Cooper en *La Forense* o de Maura Isles en *Rizzoli & Isles*.

Por otro lado, se denomina «efecto Scully» al incremento de vocaciones femeninas a raíz del personaje de Dana Scully, de la serie *Expediente X* en los años noventa. El estudio de 21st Century Fox, The Geena Davis Institute on Gender in Media y J. Walter Thompson Intelligence muestra que el 63% de las científicas que tenían 12 años cuando se estrenó la serie reconocen que si no hubiera sido por el personaje de Scully seguramente no se hubieran dedicado a la ciencia (Century Fox *et al.*, 2018). Una de las cifras interesantes que aporta este último estudio es que el 62,9% de los personajes STEM en series y películas son masculinos y la cifra se mantiene desde hace 10 años. También muestra que los medios refuerzan estereotipos incluso sobre qué ámbitos STEM serían los más «apropiados» para las mujeres.

## 3. Doctoras y enfermeras, pero no físicas, ingenieras o informáticas

En el estudio «Portray her: Representations of Women STEM characters in Media» (Lyda Hill Foundation; The Geena Davis Institute on Gender in Media, 2018), los datos muestran que hay diferencias relevantes dentro de los personajes STEM en cuanto a género y profesiones. Por ejemplo, con un 65,8% de personajes femeninos en Ciencias de la Vida este ámbito destaca especialmente, mientras que llama la atención el 2,4% de ingenieras mujeres en las series.

Por este motivo es fácil encontrar ejemplos de series sobre ámbitos de salud en los que aparezcan personajes femeninos con roles de doctoras o enfermeras: desde *Hospital Central* hasta *Anatomía de Grey*, incluso con lideraz-

go femenino, como es el caso de Lisa Cuddy en *House*. Cuando se trata de pandemias y virus, cada vez parecen más frecuentes personajes como el de Abby Arcane en *Swamp Thing* pero sigue siendo muy complicado encontrar personajes femeninos en ámbitos técnicos (ingenieras, mecánicas...) como el de Happy Quinn, la carismática mecánica de la serie *Scorpion*. A estos datos debemos sumarle que los personajes STEM sacrifican su vida personal por el trabajo en las ficciones audiovisuales y esto parece afectar de manera diferente a los hombres que a las mujeres jóvenes, dado que con frecuencia son educadas dando más valor a tener una familia (Lyda Hill Foundation; Geena Davis Institute on Gender in Media, 2018: 23), como ocurre con Sara Sidle, personaje de la serie *CSI* que en un momento dado se da cuenta de que está sacrificando su vida personal por su dedicación al trabajo.

Entre los mensajes positivos, destaca que tanto los personajes masculinos como los femeninos están representados como líderes en porcentajes similares. También es interesante subrayar que los personajes femeninos son tan competentes, inteligentes y empoderados como los masculinos. Claros ejemplos de todo esto serían los personajes de Temperance Brennan en *Bones*, el de Amy Farrah Fowler en *The Big Bang Theory*, Ella López en *Lucifer* o Cosima Niehaus en *Orphan Black*.

#### 4. El papel de la alfabetización mediática

Como señalan estudios como el realizado por Garrido Pérez, Cambra Badii y Carrió Llach (2021), el uso de materiales audiovisuales para la educación (en su caso en el ámbito de la salud) parece tener un gran potencial, aunque se debe sistematizar y elaborar más su uso. Los efectos de la televisión y de los medios audiovisuales no son simples y directos, ya que la audiencia atribuye de forma activa significados a lo que ve en las pantallas. Así, las pantallas también actúan como importante medio socializador a través del cual niños y niñas construyen una imagen de sí mismos y del mundo que les rodea (Dígón, 2008).

En este contexto, consideramos que analizar en profundidad los personajes STEM femeninos que hay en el panorama mediático, teniendo en cuenta la importancia que tienen como modelos de comportamiento y referencia para las niñas y adolescentes, parece oportuno y pertinente como un primer paso para poder trabajar y analizar en el futuro su influencia en las vocaciones de nuestras niñas, adolescentes y mujeres adultas.

Para ello se ha realizado ya una revisión bibliográfica para poder tener claro el estado del arte, y se está haciendo una revisión de series y películas para poder identificar los personajes femeninos con profesiones STEM, con un interés especial en los personajes de las series de ficción con niñas y niños y jóvenes preuniversitarios. Uno de los elementos que nos están preocupando

en este momento de la investigación es el alto número de personajes STEM femeninos que estamos encontrando en las series más recientes y que están vinculadas a la ciencia ficción o la magia, y a la marginalidad o directamente al crimen, porque esto hace que las pocas referentes que hay en ciertos ámbitos se asocien a lo irreal, a lo fantástico... o incluso a la ilegalidad, algo que las situaría en el ámbito de lo imposible o lo irreal, además de estigmatizarlas, lejos de unas perspectivas realistas y atractivas de futuro profesional.

Ejemplo de estos personajes vinculados a las STEM y a la magia, además de tener con frecuencia vínculos con lo marginal o la ilegalidad, es el caso de Macy Vaughn, personaje con un doctorado en genética molecular, y con poderes mágicos en el *remake* de 2018 de una serie emblemática de finales del s.XX como *Embrujadas*. Otro caso es el de Penance Adair, inventora de artefactos varios que trabaja en un taller-laboratorio, y que tiene el poder sobrenatural de ver la energía potencial en la serie *The Nevers* (2021). En *Destino: La saga Winx*, encontramos el personaje de Terra, un hada que prepara pócimas en su laboratorio. A mitad de camino entre las Humanidades y las STEM (dentro de las STEAM, que incluyen la A de Artes) se encuentra Diana Bishop, investigadora sobre alquimia que descubre un manuscrito embrujado en *El descubrimiento de las brujas* (2018), una serie en la que también hay vampiros genetistas y saltos en el tiempo... por ejemplo. En otra serie cuyos personajes tienen poderes sobrenaturales que los conecta mental y emocionalmente, *Sense8* (2015-2017), se encuentra la química farmacéutica de Bombay, creyente hinduista y una de las *sensates* (de los 8 personajes con «superpoderes») Kala Dandekar. Ya se ha mencionado a Abby Arcane, investigadora especializada en virus en *The Swamp thing* (2019).

Finalmente, también está resultando interesante analizar la presencia de personajes femeninos STEM vinculados al crimen o que trabajan al margen de la ley como el de Mia Akerlund, estudiante de medicina que termina metida en el mundo del *biohacking* en *Biohackers* (2020). Mucho más controvertido es el personaje de Mary Harris en *Mary me mata* (2017-2019), una profesional de la sanidad que en sus ratos libres asiste a personas enfermas que quieren morir cruzando líneas éticas, morales y legales que la sitúan en el centro de una investigación policial.

Por tanto, no sólo es importante que haya referentes que den visibilidad a las profesionales STEM femeninas, sino que es esencial que los que se vayan a trabajar con niñas y adolescentes puedan vincularse a un contexto real y no estigmatizante (al menos en su mayoría) porque en un ámbito como el de la alfabetización mediática no sólo importa que haya *role models* sino que estos sean constructivos y contribuyan a la normalización de las profesionales femeninas en las áreas STEM si lo que se pretende es incentivar las vocaciones.

### 5. Visibilización de las STEM en los medios para la motivación y desde el autoconcepto positivo

Como se ha explicado, hay diversos estudios que demuestran que la identificación de niños y niñas y jóvenes con los personajes de ficción es fundamental en la construcción de su propio yo, de su autopercepción y de su proyección en el mundo, ya que además imitarán buenos y malos comportamientos vistos en los medios de comunicación (Moore-Russo *et al.*, 2013). Además, se ha demostrado que las *teen series* españolas construyen una esfera femenina, vinculada a la responsabilidad y a la sensibilidad, y otra masculina, rebelde y viril (Masanet; Fedele, 2019). Por estos motivos, lo primero que debe suceder para que una niña quiera ser científica es que tenga modelos y referentes para poder proyectarse como tal, como describen los denominados «efecto CSI» y «efecto Scully», que establecen una correlación entre el incremento de vocaciones científicas y dos series televisivas (*CSI* y *Expediente X*, respectivamente).

Así, es especialmente importante identificar las series, los personajes y las tramas o los fragmentos que pueden ayudar a trabajar en clase, con materiales didácticos especialmente diseñados para estudiantes de ESO y bachillerato contenidos que, de una manera lúdica y normalizadora (no estigmatizante), llamen la atención sobre la necesidad y la importancia de que haya mujeres en determinadas profesiones como las STEM.

El objetivo, fundamentado en el análisis y la reflexión crítica, es fomentar que niñas y adolescentes sientan que pueden llegar a ser lo que se propongan, también ingenieras, matemáticas, físicas o arquitectas, a través de *role models* con las que se puedan identificar en las ficciones audiovisuales y, a su vez, que niños y chicos normalicen que sus compañeras mujeres pueden y deben ocupar también estos ámbitos, incrementando así su cultura científica y su interés y motivación por las carreras científico-tecnológicas. La meta sería poder llegar de manera atractiva y efectiva a las y los estudiantes preuniversitarios, especialmente aquellas niñas y adolescentes entre los 12 y los 16 años, edad en la que los expertos marcan la época de definición de las vocaciones, para que puedan escoger sin (o con menos) prejuicios la profesión que quieran. Igualmente se ha de tener en cuenta a los niños y chicos, que deben integrar también a sus compañeras (y a las mujeres en general) en todas las profesiones, normalizando así que las profesiones STEM «de chicos» o «de chicas» son, al fin y al cabo, construcciones sociales que debemos ir mitigando en pro de la igualdad de oportunidades y el fin de la brecha de género en el ámbito profesional.

A su vez, la ficción audiovisual resulta muy interesante también para llegar a los profesores y profesoras, e incluso a las familias, que forman el contexto social que puede animarlas o desalentarlas en sus decisiones relativas al futuro profesional (Bushor *et al.*, 2014). Al estar en primera línea en contacto con



sus alumnas y alumnos, hijos e hijas, son esenciales en la sensibilización y el acercamiento a contenidos audiovisuales de ficción relacionados con las temáticas STEM.

## 6. Referencias

- American Association of University Women (2010). «Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics». <https://www.aauw.org/research/why-so-few/> (Consultada 22/06/2021)
- Buschor, Christine; Berweger, Simone; Frei, Andrea Keck; Kappler, Christa (2014). Majoring in STEM—What accounts for women's career decision making? A mixed methods study». *The Journal of Educational Research*, 107(3), p. 167-176. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.788989> (Consultada 25/06/2021)
- Century Fox; Geena Davis Institute on Gender in Media; J. Walter Thompson Intelligence (2018): «The Scully Effect: I Want to Believe in STEM». <https://seejane.org/research-informs-empowers/the-scully-effect-i-want-to-believe-in-stem/> (Consultada 22/06/2021)
- Cole, Simon A.; Dioso-Villa, Rachel (2007) «CSI and its Effects: Media, Juries, and the Burden of Proof». *New England Law Review*, Vol. 41, No. 3, <https://ssrn.com/abstract=1023258> (Consultada 25/06/2021)
- Digón Regueiro, Patricia (2008). Programación infantil y TV sensacionalista: entretener, desinformar, deseducar. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XVI (31), 65-76. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-008> (Consultada 25/06/2021)
- Garrido Pérez, Carla; Cambra Badii, Irene; Carrió Llach, Mar (2021) «Interés y utilización de películas y series televisivas para la educación para la salud en la escuela secundaria». *Revista de Comunicación y Salud*, 11, 1-27. <https://doi.org/10.35669/rcys.2021.11.e266> (Consultada 22/06/2021)
- González-Pérez, Susana; Mateos de Cabo, Ruth; Sáinz, Milagros (2020) «Girls in STEM: Is It a Female Role-Model Thing?». *Frontiers in Psychology* Vol. 11. Jiménez, Esther; León, Consuelo; Lorda, Empar; Pardo, Rebeca; Rubio, Laura: «Ciència i gènere», *Butlletí del CAPCIT* #17, julio 2020. <https://www.parlament.cat/document/intrade/112361449> (Consultada 22/06/2021)
- Kahle, Jane Butler; Lakes, Marsha K. (1983). «The myth of equality in science classrooms». *Journal of Research in Science Teaching*, 20(2), p. 131-140. <https://doi.org/10.1002/tea.3660200205> (Consultada 25/06/2021)
- Lachenal, Jessica (2015): «Netflix Creating Tween Series Featuring STEM-Skilled Spy Girls», *The Mary Issue*, 27/07/2015. <https://www.themarysue.com/netflix-tween-spy-girls/amp/> (Consultada 23/06/2021)
- Lightbody, Pauline; Siann, Gerda; Tait, Louise; Walsh, David (1997). «A fulfilling career? Factors which influence women's choice of profession». *Educational Studies*, 23 (1), 25-37, p. 35. <https://doi.org/10.1080/0305569970230102> (Consultada 25/06/2021)
- Lyda Hill Foundation; Geena Davis Institute on Gender in Media (2018) «Portray Her: Representations of Women STEM Characters in Media». <https://seejane.org/wp-content/uploads/portray-her-full-report.pdf> (Consultada 22/06/2021)
- Masanet, María José; Fedele, Maddalena (2019). «El «chico malote» y la «chica responsable»: modelos aspiracionales y representaciones juveniles en las teen series españolas». *Palabra Clave*, 22(2), e2225, 2 de abril. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.5> (Consultada 25/06/2021)
- Moore-Russo, Deborah; Buchheit, Jessica; Walker, Elizabeth T. (2013). «Cogniti-



- ve and social themes in children's public television programming in the United States». *Journal of Children and Media*, 7(2), 253-272. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.712919> (Consultada 25/06/2021)
- Pardo, Rebeca; García Avis, Isadora; Narbehaus, Marta; Vidal Mestre, Montse (2021): «Doctoras, pero no ingenieras: personajes femeninos y vocaciones STEM», *The Conversation*, 21/01/2021. <https://theconversation.com/doctoras-pero-no-ingenieras-personajes-femeninos-y-vocaciones-stem-152244> (Consultada 22/06/2021)
- Steele, Jennifer (2003). «Children's Gender Stereotypes about Math: The Role of Stereotype Stratification». *Journal of Applied Social Psychology*, 33(12): 2587-2606. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb02782.x> (Consultada 25/06/2021)
- Unesco (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649> (Consultada 23/06/2021)



## TERCERA PARTE

AMI en la transferencia de las facultades de Comunicación  
y de los profesionales de la comunicación



## La Associació Ciutadania i Comunicació (ACICOM) y la alfabetización mediática en el País Valenciano

*José Ignacio Pastor Pérez*  
Presidente de ACICOM

*Francesc-Andreu Martínez Gallego*  
Universidad de Valencia

### *1. Sobre los orígenes*

Alguien podría pensar, si se deja llevar por las búsquedas bibliográficas, que la alfabetización mediática e informacional (AMI) es un asunto académico: desde hace años, diversas universidades vienen impulsando la necesidad de tomarse en serio la «lectoescritura» de los medios de comunicación. Saber leerlos, saber «escribirlos». Solo así se podría acceder a una ciudadanía plena, informada, con capacidad crítica, en la sociedad de la información. Pero la AMI es también un impulso ciudadano. En 2007 la Unión Europea (UE) adoptó la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales que revisaba la Directiva Televisión sin Fronteras de 1989 que, en una adenda de 1997, había responsabilizado a los estados miembros de la UE de la alfabetización mediática de la ciudadanía. En paralelo, la Unesco lanzó varios programas y formuló varias declaraciones, como la de Fez (2011), que pretendían reforzar la alfabetización mediática con la informacional (Velez, 2017). En el caso español, en 2005 el Ministerio de Educación puso en marcha el programa Mediascopio, que asumía la necesidad de la educación en medios. Entre 2005 y 2007 se realizó una consulta a expertos, bajo la denominación de «Retos y perspectivas de la alfabetización mediática en España», que dio por resultado una radiografía poco halagüeña: la ley educativa vigente no tenía un marco teórico de educación en medios, prevalecía la idea de educar con medios sobre la de educar en medios, no existía un profesorado formado para la cuestión y la supuesta transversalidad de la educación mediática no hacía sino diluir su importancia. El texto surgido de la encuesta proponía adaptar el currículo para integrar en él la AMI como una materia singular, con todo lo que ello comportaba. La integración de la encuesta del Ministerio de Educación con los documentos surgidos de la UE y de la Unesco, contribuyeron a articular una serie de propuestas, la primera de las cuales era

la integración de la alfabetización mediática en la agenda política del gobierno español (Margalef, 2010).

El hecho de que las políticas públicas que en los últimos lustros se han puesto en marcha en la UE con el membrete de la AMI, pero centradas en la competencia informacional de las nuevas generaciones (de nativos digitales), ha provocado que algunas asociaciones cívicas levanten la bandera de la comprensión de la AMI en términos críticos. De nuevo, el formar con medios o para los medios, se sobrepone al formar en medios. Tales asociaciones, como la Unión de Usuarios de la Comunicación o la valenciana ACICOM, Associació Ciutadania i Comunicació, constituida en 2009, han hecho de la crítica a la «dieta mediática» de la ciudadanía su razón de ser y ello les ha llevado a constituirse como firmes impulsores de la AMI.

ACICOM no sólo inspiró su fundación en las directivas de la UE y las iniciativas de la Unesco, sino también en algunos textos señeros. «Periodistas, universitarios, militantes de asociaciones, lectores de diarios, oyentes de radios, telespectadores, usuarios de internet, todos se unen para forjar un arma colectiva de debate y de acción democrática», afirmaba, a modo de manifiesto, Ignacio Ramonet en octubre de 2003. Se realizaba un llamamiento a la constitución de un quinto poder, formado por los antedichos, y con capacidad para confrontar con los grandes amos de la comunicación mundial, las grandes corporaciones de medios, que habían crecido extraordinariamente en dimensión. El quinto poder iba a «permitir oponer una fuerza cívica ciudadana a la nueva coalición dominante», formada por los News Corps, Viacom, AOL Time Warner, General Electric, Microsoft, Bertelsmann, etc. Para concretar, Ramonet proponía la creación de Media Watch Global, un Observatorio Internacional de Medios de Comunicación, que fuese expresión del movimiento altermundista, del mismo modo que las grandes corporaciones de medios estaban aprovechando la globalización en beneficio propio.<sup>1</sup>

En el País Valenciano alguien debió pensar en la frase «piensa globalmente, actúa localmente». Si, finalmente, Media Watch Global se materializaba, iba a ser por los esfuerzos combinados y coordinados de observatorios locales o regionales. ¿Por qué no crear uno?

Poco después, Adela Cortina, conocida profesora de Ética y Filosofía Política, publicaba un artículo<sup>2</sup> en el que se hacía eco de los debates sociales sobre los contenidos de los medios de comunicación. Todavía casi nadie hablaba de *fake news*,<sup>3</sup> pero sí de «televisión basura» y de contenidos mediáticos manifiestamente tóxicos. Lejos de llamar a la coartación de la libertad expresiva,

---

<sup>1</sup> Ignacio Ramonet (2003), «El quinto poder», *Le Monde Diplomatique*, octubre 2003.

<sup>2</sup> Adela Cortina (2004), «Ciudadanía mediática», *El País*, 23 de noviembre de 2004.

<sup>3</sup> Ese mismo año Ralph Keyes publicaba el libro *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*, con el que echaba a andar el término *posverdad*.

proponía que los medios proporcionasen informaciones contrastadas, opiniones razonables e interpretaciones plausibles potenciando una opinión pública razonante, participe de la poliarquía a través de asociaciones de consumidores que tuviesen capacidad para incidir en los contenidos de los medios.

Esa podría ser una de las funciones de la «filial valenciana» de la nonata Media Wath Global.

ACICOM surgió en noviembre de 2009 en estrecha colaboración con la Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC),<sup>4</sup> organización sin ánimo de lucro cuyo objeto es la defensa de los intereses de la ciudadanía en su relación con los diferentes medios y sistemas de comunicación y con las nuevas tecnologías de la información. Según su propia página web, la actividad de AUC se ha centrado en:

1. «Procurar que se garanticen los derechos fundamentales y derivados reconocidos por la Constitución Española en el ámbito de la comunicación, entre ellos:
  - El derecho a la libertad de opinión, a la expresión y a la recepción y difusión de información veraz.
  - El derecho al honor y a la intimidad.
  - El derecho a la no discriminación por razones de sexo, edad, o cualquier otra circunstancia personal o social.
  - El derecho a la protección de la infancia y a la juventud.
  - El derecho de participación en la toma de decisiones y en los órganos de representación de los medios públicos.
2. Denunciar, consecuentemente, los posibles incumplimientos de la normativa legal y deontológica desarrolla estos derechos en relación a las comunicaciones comerciales, la defensa de los consumidores y usuarios, los servicios de comunicación audiovisual, los servicios de la sociedad de la información, el cine, la protección de datos, las telecomunicaciones.
3. Desarrollar acciones en el campo de la concienciación social, de la creación de opinión y de la alfabetización mediática e informacional: formación del profesorado y del alumnado, pero también de los adultos; participación en foros, jornadas y debates; campañas de prensa, etc.
4. Realizar informes e investigaciones sobre los contenidos de los medios de comunicación, sobre el desarrollo de las nuevas tecnologías, sobre sus efectos sociales, etc.
5. Participar en organismos nacionales e internacionales de carácter consultivo: Consejo de Consumidores y Usuarios; Comité Económico y Social Europeo; Consejo Consultivo de la Agencia Española de Protección de Datos; Observatorio de la Publicidad; Fòrum d'Usuaris del Consell Audiovisual de Catalunya; Comisión Mixta de Seguimiento del Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia; Comisión de Seguimiento del Código PAOS; Consejos Asesores de RTVE y RTVM; Consejo asesor del Juego Res-

---

<sup>4</sup> La web: <https://www.auc.es/>

ponsable; Comisión de Seguimiento del Código Deontológico de la Publicidad Infantil; Comisión Interministerial contra las actividades vulneradoras de la Propiedad Industrial; Consejo Asesor de Telecomunicaciones; Jurado de Autocontrol para la resolución extrajudicial de conflictos con los consumidores; Foro de la Gobernanza en Internet, Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales.»

Así pues, formar a alumnos, profesores y adultos en el campo de la alfabetización mediática e informacional. Ciertamente, AUC ha trabajado más en el campo de la publicidad ilícita y fraudulenta, de la regulación audiovisual o del tratamiento mediático de asuntos sensibles, que en materia de AMI. Sin embargo, ACICOM ha venido invirtiendo los términos.

## *2. Dieta mediática y educomunicación*

Javier Callejo analizó, desde la perspectiva del consumo de medios, la Encuesta de Empleo del Tiempo realizada por el Instituto Nacional de Estadística en 2009-2010: el español medio (mayor de 10 años), en un día medio, acumulaba 227,79 minutos de dedicación a los medios, siendo la televisión la primera del ranking con 170,68 minutos, seguida por el ordenador con 40,10 minutos; la lectura (libros, prensa) se quedaba a gran distancia, con 17,11 minutos. Los hábitos de consumo mediático dependían mucho de las cohortes de edad y de otros factores, pero *grosso modo*, la televisión e internet debían concentrar los estudios sobre la dieta mediática (Callejo, 2015). Unos años más tarde, García, Tur-Viñes y Pastor (2018) observaron que aunque la televisión seguía siendo la alternativa más popular para acceder a las noticias en formato audiovisual, los jóvenes, que sin embargo no estaban perdiendo interés por las noticias, estaban cambiando su patrón de consumo, migrando a formatos *online*. Tal vez lo preocupante era que otorgaban mayor credibilidad a la información llegada por internet que a las noticias en medios *offline*. Preocupante porque, como dice Colon (2019: 380-385), Internet se ha convertido no en el gran canal de noticias, sino en el gran canal de propaganda, existiendo una gran dificultad para la mayoría de los usuarios para distinguir las noticias falsas de las que no lo son. El primer estudio sobre el impacto de las *fake news* en España estimó que el 86% de la población tiene dificultades para detectar los bulos (Amorós, 2018), que influyen tanto en la población mayor de 50 años como en la adolescente y joven.

Divina Frau-Meigs (2017), con el altavoz de la Unesco, contraatacó con el eslogan «contra la información falsa, espíritu crítico», y pedía no banalizar la trascendencia de los cambios que se estaban produciendo: «La vuelta al chismorreo, evidente en las redes sociales, dista mucho de ser anodina y no se debe tratar con desprecio. Conversación *sotto voce* que vehicula desordena-



damente habladurías, bulos y cotilleos, el chismorreo convierte lo privado en público, poniendo la autenticidad por encima de una verdad que se percibe como una fabricación de élites alejadas de las preocupaciones locales y de la vida cotidiana de los ciudadanos».

ACICOM, a partir del análisis de la dieta mediática de los valencianos llegaba a conclusiones similares a las expuestas y apostaba por la creación de *prosumidores*, personas activas, ciudadanía que no solo consume medios sino que tiene capacidad para interactuar con ellos y crear contenidos. Si un usuario es capaz de producir contenidos generará una mirada crítica y analítica sobre el medio o el canal que propone para sus creaciones y, por ende, desplegará tales capacidades en su posición como usuario o consumidor.

ACICOM lo hizo en diversas direcciones. Por ejemplo, a través de su integración en la OCTA, Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales,<sup>5</sup> una plataforma de la sociedad civil que analiza de forma sistemática la labor de los medios de comunicación, evalúa el cumplimiento de su función social y promueve y demanda la creación de contenidos adecuados para la infancia y la adolescencia. OCTA había surgido como consecuencia de múltiples movimientos, institucionales y ciudadanos, muy preocupados por los consumos mediáticos de la infancia y la juventud, en especial. En octubre de 2010, una de las primeras actividades de ACICOM consistió en la programación de la jornada «¿Qué ven los menores de edad en horario de *superprotección?*», en colaboración con OCTA, AVACU, Save The Children, Unicef o la facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. En años posteriores, la colaboración entre ACICOM y OCTA se mantendría.

También mediante la promoción de los medios de comunicación hechos en valenciano. Para ello se asoció en 2010 con la APPV (Associació de Publicacions Periòdiques Valencianes) i con la Xarxa d'Emissores Municipals Valencianes y espoleó la actividad publicitaria, la creación de una página web convertida en impulsora de las publicaciones en valenciano y una serie de acciones en el mundo educativo para asociar el aprendizaje lingüístico con la lectura de prensa.

Asimismo, desde 2010 ACICOM entró en colaboración con la asociación Aula Mèdia,<sup>6</sup> creadora de una revista electrónica que intenta ofrecer al profesorado de Primaria y Secundaria materiales didácticos y artículos de reflexión sobre los vínculos entre comunicación y educación. Era también responsable de escuelas de verano, jornadas educomunicativas y seminarios. Pero, desde 2012, atenuó su actividad, concentrándola en la producción de materiales didácticos. A partir de 2015, ACICOM entró en contacto con Unentretants, Xarxa Cooperativa d'Experiències TIC per a l'Ensenyament en Valencià, impulsora de experiencias y talleres de formación en AMI en diversos centros formativos.

<sup>5</sup> Su web: <https://www.octa.es/>

<sup>6</sup> Su web: <http://www.aulamedia.org/>

Por fin, en la línea del mejoramiento de la dieta mediática, ACICOM convoca un concurso anual «Joves Investigacions / Nova comunicació», instaurado para atraer universitarios que, en sus trabajos académicos, pongan el foco en la crítica a los contenidos de los medios. Se trata de establecer una posición de análisis crítico de los medios para establecer pautas de valor añadido y de calidad que permitan el asesoramiento «dietético» en materia de medios.

En paralelo a la relevancia otorgada a la dieta mediática, ACICOM, al menos desde 2012, apostó por la educomunicación: «se trata —dicen sus documentos internos— de preparar a los menores ante los medios de comunicación (TV, Internet, radio, prensa escrita...), con una interpretación crítica de la realidad, para que no sean engañados ni manipulados, para que sean libres y no decidan por ellos o se aprovechen de ellos de ningún modo». ACICOM estableció, desde septiembre de 2013, lazos de colaboración con una empresa especializada en actividades extraescolares (FORCUIN) que, a su vez, articulaba en diversos colegios e institutos de la Comunidad Valenciana actividades relacionadas con la educación en y para los medios. ACICOM proporcionaba al proyecto multidisciplinar periodistas, pedagogos, dibujantes de cómic, locutores de radio y educadores. El proyecto constaba de cinco talleres encarados a fomentar la creación, interpretación y realización de propuestas relacionadas con la prensa, la televisión y la radio, en un intento de ofrecer la ampliación de la capacidad lecto-escritora, la expresión oral, la capacidad de síntesis, el espíritu crítico, el descifrado del contenido de las nuevas tecnología, etc., en un ámbito cooperativo, lúdico y de fomento del trabajo en equipo.

Prensa-Escuela, Crea Tele, Radio Joven, Hacemos un Cómic y Taller de Doblaje, fueron los cinco talleres que se pusieron en marcha: el primero, encarado a la creación de una revista escolar; el segundo como introducción al mundo de la televisión y el cine; el tercero como puesta en marcha de una emisora radiofónica por parte del alumnado; el cuarto para aprender a crear y realizar un cómic, y el último para interpretar a través de la voz.<sup>7</sup>

Esta colaboración, aunque fructífera, no tuvo continuidad y en años subsiguientes ACICOM se limitó a dar apoyo a iniciativas vinculadas a la educomunicación y la AMI. En 2013 colaboró en la edición del libro de Vicent Gozálvez, *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa* (2013), que centraba su atención de modo especial en la relación esencial de los medios y tecnologías de la comunicación con el desarrollo de la ciudadanía, y desde ahí analiza su función como mecanismo para el progreso y la autonomía de las gentes, para la educación y la ilustración social, para el reforzamiento de una opinión pública razonante y un Estado democrático de Derecho (Sahuquillo, 2013). En 2020 colaboró con el libro de Jaume Carbonell y Jaume Martínez Bona-

---

<sup>7</sup> Puede verse el dossier del curso en [https://acicom.org/wp-content/uploads/2021/07/DOSSIER-DEL-PROYECTE-EDUCOMUNICACIA\\_-ACICOM-FORCUIN.pdf](https://acicom.org/wp-content/uploads/2021/07/DOSSIER-DEL-PROYECTE-EDUCOMUNICACIA_-ACICOM-FORCUIN.pdf)

fé, *Otra educación con cine, literatura y canciones* (Octaedro, 2020), libro de recursos didácticos.

En 2012, ACICOM colaboró en la creación y desarrollo del MICE: Mostra Internacional de Cinema Educatiu, un certamen preocupado por la creación de contenidos didácticos. Desde 2015 colabora también con *Mirem i Fem Cinema*, un espacio para el intercambio de experiencias audiovisuales del profesorado, vinculado al MICE. Entre las demandas de este grupo de trabajo, una asignatura dentro del currículum en cada etapa educativa dedicada al lenguaje audiovisual y dar al audiovisual la importancia en el mundo educativo que tiene a día de hoy en el mundo cultural y social.

La AMI no tiene por objetivo único la educación en los niveles primarios y secundarios: se dirige también a las personas adultas o, si se prefiere, a la formación a lo largo de la vida (Gozálvez; Contreras-Pulido, 2014). ACICOM ha impulsado, desde 2014, ComunicAcció, que se ha materializado en jornadas y talleres. En 2014 tuvo lugar la primera jornada bajo el título «La comunicación, herramienta para el empoderamiento de la ciudadanía», organizada con Global Network for Rights and Development. El epígrafe en cuestión, empoderar a la ciudadanía a través de la comunicación, sirvió entre 2015 y 2019 para la realización de talleres de radio, de habilidades digitales o de producción audiovisual, destinados a asociaciones ciudadanas.

En los últimos años, ante la prevalencia de las redes sociales, ACICOM se ha concentrado en las nuevas gramáticas audiovisuales: desde 2019 se han promovido jornadas sobre los videojuegos, el fenómeno de los *youtubers*, la evolución del *big data*, las pantallas, las factorías de memes, la viralización, etc., que han dado por resultado materiales didácticos para un consumo responsable con las nuevas tecnologías.<sup>8</sup> Aunque la elaboración de tales nuevas narrativas en valenciano es una de las apuestas de ACICOM, lo cierto es que es inseparable de su tratamiento en el seno de la AMI.

### 3. Puntos fuertes, puntos débiles

Un análisis DAFO, de carácter interno, de las actividades llevadas a cabo por ACICOM en materia de educomunicación y alfabetización mediática e informacional, situaría entre las fortalezas la capacidad para introducirlas en la agenda social y cultural: en 2019 la asociación ganó un premio, otorgado por el Ayuntamiento de Valencia y destinado a la innovación social, por su proyecto *Consum Academy*, destinado a impulsar el consumo responsable en general y de los medios de comunicación en particular. También valoraría la capacidad de la asociación para relacionarse con otras iniciativas convergentes

<sup>8</sup> Véase: <https://cindi.gva.es/documents/161328197/165102269/GUIA+VAL.pdf/63d9ff31-7fad-4915-a54b-093252e663c9>

y con asociaciones y entidades de medios de comunicación interesadas no solo en la producción de contenidos sino también en la interacción con la ciudadanía. Sería otro de sus puntos fuertes la presencia de sus acciones de creación y promoción en los medios de comunicación y en las redes sociales, demostrando capacidad para establecerse como una marca estable en el contexto social y cultural valenciano.

Han pasado doce años desde la creación de ACICOM y, como se recordará, su impulso inicial era la creación de un Media Watch Global regional. Recientemente, la Generalitat Valenciana y ACICOM han llegado a un acuerdo para crear un Observatorio Ciudadano de la Comunicación Social, un espacio independiente de análisis de los contenidos audiovisuales en todas las plataformas de contenidos, de forma que se pueda alertar en situaciones concretas de riesgo y se adquiera la capacidad de realizar recomendaciones para una dieta mediática saludable, y todo ello con una visión no fiscalizadora, prohibitiva ni punitiva, sino expositiva. ACICOM ve el Observatorio como un recurso para la AMI: la alfabetización mediática e informacional pasa por la construcción de referencias de autoridad, independientes, no sometidas a los poderes económicos y políticos, que tengan capacidad para impulsar un consumo responsable de medios. No es, todavía, un objetivo conseguido, pero puede ubicarse ya en el haber de la asociación, puesto que ha tomado cuerpo.

En cuanto a las debilidades, la intensa cronología de actividades desarrolladas en una década, puede dar cuenta de ellas. En primer lugar, cabe destacar la falta de continuidad de las iniciativas. Con pocas salvedades, tanto las relaciones establecidas con otras asociaciones, como los programas desarrollados han tenido un escaso desarrollo temporal, que suele reducirse a dos o tres anualidades y que, por eso mismo, no obtienen el rédito de la consolidación. En segundo lugar, habría que hablar también de un *modus operandi* basado en el voluntarismo que, ciertamente, pone en valor el voluntariado social, pero por otra resta capacidad de iniciativa y, más aún, de continuidad en los proyectos de ACICOM. El vanguardismo de las propuestas choca con las dificultades de implementación de las mismas.

Pero en el balance siempre conviene estudiar hasta qué punto la asociación ACICOM ha sido capaz de generar influencia en las instancias responsables de la AMI en el País Valenciano. De hecho, la última acción —cuando se escribe este texto— de ACICOM ha sido la de animar a la ciudadanía a intervenir en la fase de información pública del Anteproyecto de Ley General de Comunicación Audiovisual, una ley que pretende transponer la directiva europea de 2018 al ordenamiento jurídico español y que realiza, en su redacción provisional, un tímido —aunque pionero— pronunciamiento sobre la AMI en su artículo 10. Evidentemente, con su llamada, la pretensión de ACICOM es la ampliación de ese pronunciamiento, que ya de por sí establece que los prestadores de servicios en el ámbito audiovisual, sean de la clase que sean,

adoptarán medidas para que las capacidades de alfabetización mediática se incrementen y cooperarán para ello con las autoridades educativas. Aunque la norma indica que la autoridad audiovisual elaborará un informe cada tres años sobre las medidas impulsadas y su eficacia, lo cierto es que no desarrolla la naturaleza de tales iniciativas, dejándolas al albur de los operadores audiovisuales.

Esta última iniciativa de ACICOM indica, de forma evidente, que pese a los esfuerzos realizados —y ni mucho menos como actor único, pero sí relevante—, en el impulso de la educomunicación y la AMI, su desarrollo ha sido muy modesto. Veámoslo con cierta perspectiva.

En 2002 la asociación Aula Mèdia —que se convirtió en *partner* de ACICOM en 2010— impulsó un estudio sobre diversas administraciones públicas y su implicación en proyectos de AMI. Ricard Fuertes y Lluís M. Segrelles (2002a), que elaboraron el estudio sobre el País Valenciano, fueron contundentes al abordar la educación Primaria:

En el País Valenciano, la Administración educativa no ha entendido aún la necesidad de introducir la Educación en Materia de Comunicación en el currículum, si hacemos caso a su casi nula capacidad de iniciativa en la necesidad de adoptar medidas que avancen en la formación del alumnado para que éste se convierta en un receptor consciente y lúcido de los mensajes que recibe a través de los distintos medios de comunicación.

En la Secundaria las cosas eran ligeramente distintas, puesto que en el diseño curricular existía una asignatura optativa bajo el marbete de Redacción y Diseño de Prensa y de Comunicación Audiovisual. Pero dicha asignatura no contaba, decían los mismos autores, con materiales didácticos y el profesorado que lo impartía construía su perfil pedagógico con cursos de formación, seminarios y grupos de trabajo. En buena teoría, el objeto de la asignatura era la práctica reflexiva de la comunicación, pero lo impartía profesorado de Lengua y Literatura, Idiomas Extranjeros, Latín y Griego o Procesos y productos en Artes Gráficas que decidía contenidos y perfilaba las actividades a realizar, que no siempre se vinculaban a los objetivos teóricos.

En 2013, la página web de la Conselleria de Hacienda y Modelo Económico poseía una entrada con el epígrafe de alfabetización digital, donde se manifestaba que la Generalitat Valenciana estaba dispuesta a establecer planes específicos para mejorar las competencias de su población en dicha materia y aseguraba que, para lograrlo, contaría con el apoyo del sistema educativo y sus organizaciones.

En 2015 la Generalitat Valenciana lanzaba cursos de alfabetización digital, gratuitos y en línea, que podrían seguir 300 alumnos desde su dispositivo móvil. El curso se repetiría en años subsiguientes.

En 2021, la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital lanzó una campaña contra la extensión de las noticias falsas o tendenciosas entre el público adolescente, promoviendo la alfabetización digital y mediática. Con el título «Sigues bon tripulant. Busca. Pensa. Contrasta», la campaña se difundirá en redes sociales, contará con su propia página web y se basará, en términos de diseño, en un conocido videojuego, de manera que resulte atractiva para sus destinatarios.

En 2002 no había nada o, a lo sumo, una asignatura optativa en Secundaria que afectaba a bien pocos estudiantes. En 2013, las iniciativas institucionales resultaban puramente cosméticas, puesto que ninguna administración que se preciase podía dejar de lado la «cuestión digital». En 2015 o 2021 comenzaban a generarse iniciativas, pero su alcance era limitado. Tres calas cronológicas son pocas y no abarcan todas las iniciativas institucionales en relación con la AMI. Pero dan una impresión cabal al lector. En efecto, la AMI no es todavía materia educativa, ni singular ni transversal, en Primaria y Secundaria, y no digamos en la educación a lo largo de la vida.

A mediados de 2021, algunas facultades del Sistema Universitario Público Valenciano se han sumado al manifiesto impulsado por el profesor de la Universidad de Huelva Ignacio Aguaded, y por el profesor de la Universitat Jaume I de Castelló, Javier Marzal. En vez de exponer la necesidad de la AMI por su relevancia en la sociedad de la información, el manifiesto ha dado un giro conceptual vinculado a las noticias falsas: los últimos estudios afirman que la mayor parte de la población no sabe distinguir entre noticias verdaderas y *fake news*, de manera que es relevante apostar por la educomunicación. Marzal (2021) ha explicado que «nuestro sistema educativo no está abordando, con rigor, la preparación de una ciudadanía crítica, capaz de poder interpretar críticamente los mensajes audiovisuales que nos llegan, así como para hacer un uso constructivo y creativo de todas las herramientas digitales que tenemos hoy a nuestro alcance».

El manifiesto en cuestión, *La educomunicación en España: un reto urgente para la sociedad digital*, firmado por un centenar de profesores —tanto de Educación como de Comunicación— de 33 universidades españolas, habla de dieta mediática, de educomunicación, de alfabetización mediática, en términos muy similares a como ha venido desarrollando sus acciones en esta materia ACICOM. Evidentemente, alguno de los firmantes valencianos del manifiesto está vinculado a ACICOM, pero no debemos generalizar este vínculo. Ni siquiera insinuar que la relación de ACICOM con los CEFIRE, con redes cooperativas de enseñanza que acogieron la AMI como objetivo prioritario o con organizaciones de consumidores que, además de preocupadas por la educación en sus niveles iniciales, lo están también por la educación a lo largo de la vida y por construir una conciencia social de la existencia de un nuevo lenguaje que tiene sus propios códigos y cuyo desconocimiento empequeñece las capacidades de la ciudadanía no sólo para distinguir las *fake news*,

sino también para poder configurarse como una ciudadanía activa y crítica en los más diversos campos, haya influido en la orientación del manifiesto.

Lo que sí parece evidente es que ACICOM ha compartido, por un lado, el lenguaje que ha servido al movimiento ciudadano para acercarse al asunto de la AMI, pero también, por otro, la frustración reiterada por la escasa incidencia que el movimiento ha tenido cerca de los poderes públicos. Bajo los cambios «digitales» introducidos por la pandemia de la covid-19 (teletrabajo, etc.) y a partir de los temores generados no solo por la capacidad de las *fake news* para viralizarse e influir en la opinión pública, sino también en su utilización propagandística en términos de posverdad, el movimiento parece rearmarse. ACICOM tiene la oportunidad de insistir en una línea de trabajo que acompañó su misma fundación, pero no con un objetivo limitado y de colaboración con instancias de carácter voluntario (asociaciones voluntarias de diversa índole), sino con un objetivo ambicioso, de convergencia con otras instancias (por ejemplo, universitarias) que señalan ese mismo camino; y con el objetivo de influir en una legislación que debe adaptarse a las directivas de la Unión Europea en la materia y que dejan abierto, de par en par, el principio de oportunidad.

#### 4. Referencias

- Amorós, M. (2018): *Fake news: La verdad de las noticias falsas*. Barcelona. Plataforma Actual.
- Callejo, Javier (2015): «Las dietas mediáticas de los españoles. Estudio a través de los usos del tiempo en 2009-2010», *Revista Internacional de Sociología*, 73, nº 1, doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2013.04.15>
- Carbonell, Jaume; Martínez Bonafé, Jaume (2020): *Otra educación con cine, literatura y canciones*. Ediciones Octaedro.
- Colon, David (2019): *Propagande. La manipulation de masse dans le monde contemporain*, Flammarion.
- Frau-Maigs, Divina (2017): «Contra la información falsa, espíritu crítico», *El Correo de la Unesco*, julio-septiembre de 2017. En línea: <https://es.unesco.org/courier/july-september-2017/informacion-falsa-espiritu-critico>
- Fuertes, Ricard; Segrelles, Lluís M. (2002a): «Marc socioeducatiu al País Valencià. L'Educació en Matèria de Comunicació a l'Educació Primària». *Aula Mèdia. Projecte Educom. País València*, recuperado en <http://www.aulamedia.org/ecpv.htm>
- Fuertes, Ricard; Segrelles, Lluís M. (2002b): «Marc socioeducatiu al País Valencià. L'Educació en Matèria de Comunicació a l'Educació Secundària». *Aula Mèdia. Projecte Educom. País València*, recuperado en <http://www.aulamedia.org/ecpv.htm>
- García Jiménez, Antonio; Tur-Viñes, Victoria; Pastor Ruiz, Yolanda (2018): «Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias», *Icono 14*, vol. 16 (1), 22-46.
- Gozálvez, Vicent (2013): *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid. Editorial Dykinson.
- Gozálvez, Vicent; Contreras-Pulido, Paloma (2014): «Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación», *Comunicar. Revista científica de educomunicación*, 42, XXI, 129-136.
- Margalef Martínez, Juan-Miguel (2010): «Políticas educativas y alfabetización mediática para una educación de calidad en

- España en el siglo XXI: consulta a expertos», en Pérez Tornero, J.M.; Cabero, J.; Vilches, L., *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Marzal, Javier (2021). «L'alfabetització mediàtica, un repte de la societat digital», *Aula Mèdia*, 23/7/2021.
- Sahuquillo, Piedad María (2013): «Ciudadanía mediática: una mirada educativa», *Sphera Pública*, vol. I, núm. 13, 190-192.
- Velez, Irma (2017): «Políticas públicas en alfabetización mediática e informacional: el legado de John Dewey», *Revista Fuentes*, 19 (2), 39-57.



## La transferencia en educomunicación. Una oportunidad transversal de los grados en Comunicación

*María Cruz Alvarado*

*Eva Navarro*

*Susana de Andrés*

*Agustín García Matilla*

Universidad de Valladolid, Campus María Zambrano, Segovia

### *1. Antecedentes*

Los estudios universitarios de información y comunicación no se inician en España hasta 1971, dando forma a las facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación que fueron incluyendo progresivamente estudios de Periodismo, Comunicación audiovisual y Publicidad y RR.PP. En los primeros planes ofertados, más allá de alguna materia dedicada a la ética y a la deontología profesional, no se recogía la preocupación explícita por la dimensión educativa de los medios, que era incipiente ya en el contexto internacional.

Aunque en los años sesenta del pasado siglo, la Unesco cuenta ya con documentos que hablan del concepto de *New Educational Media in Action* (Unesco, 1967), el concepto de *Media Education* no se comienza a utilizar hasta la segunda década de los setenta (Unesco, 1977), para asentarse en los ochenta (Unesco, 1984a) y ampliarse al de «Educación en materia de comunicación» (Unesco, 1984b), previo al del término compuesto «Educomunicación», que actualmente identifica a los estudios específicos del campo. Incluso en España hubo ya en los años setenta experiencias en este terreno y esto permitió a la institución privada que lideró una de esas iniciativas pioneras, SOAP-ESCO, publicar un libro en el que, por primera vez, se planteaba un modelo curricular para la educación mediática (Minkkinen, 1978).

No obstante, en las facultades de Ciencias de la Información y Comunicación españolas, la educación mediática, la educomunicación y el campo más específico de la educación en competencia mediática, salvo contadas excepciones, no se incorporarán a grados y posgrados hasta que, en el contexto audiovisual y digital, no se empiecen a utilizar los conceptos de alfabetización audiovisual y multimedia, y más recientemente, el de alfabetización mediática e informacional.

Las excepciones de anticipación se dieron en trabajos pioneros de algunos profesores de comunicación como Joan Ferrés, Pablo del Río, Manuel Alonso

Erausquin o Agustín García Matilla y casi siempre partiendo de contextos educativos de colaboración con profesionales de la comunicación y de la educación. Ferrés, por su experiencia como director de Audiovisuales en EDEBÉ; Pablo del Río y Manuel Alonso, por su experiencia en el Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares (SOAP, más tarde ESCO) junto a otros profesionales como Luis Matilla, Miguel Vázquez Freire y Francisco Climent y, Agustín García Matilla, por sus colaboraciones en la UNED con el profesor de educación Roberto Aparici. Estos profesores obtienen en diferentes contextos una experiencia que posteriormente volcarán en su labor docente e investigadora creando escuela en diferentes universidades: Pompeu Fabra de Barcelona, Salamanca, Complutense, Carlos III de Madrid y Universidad de Valladolid, respectivamente, y en sucesivos períodos.

Tanto en la época de pionerismo, como en la actual —de supuesta incorporación de los conceptos de educación mediática, educomunicación, educación en competencia mediática y alfabetización mediática e informacional—, la labor de transferencia comienza y cobra vigencia con la transmisión de conocimientos al propio ámbito de un personal docente e investigador que, en muchas ocasiones, desconoce u obvia los esfuerzos previos realizados a lo largo de décadas. Es habitual leer textos en los que parece que estos conceptos sean absolutamente nuevos y que no haya existido una larga trayectoria que ha implicado a profesionales de Universidad de diferentes generaciones, con experiencias de transferencia que podríamos denominar de nivel «0».

Entre aquellas iniciativas, el Festival de Cine para la Infancia y la Juventud, CERINTERFILM, con sede en Gijón (Asturias), es el primero en hacerse eco de la importancia de la alfabetización audiovisual. A principios de los años ochenta se crea la Oficina Permanente de Pedagogía de la Imagen (OPPI) en la que se dieron cita anualmente muchos profesionales de la educación y autores pioneros en estos desarrollos en España. Más adelante, en A Coruña, se crearía Pé D'Imaxe, que representa el primer encuentro de académicos españoles con expertos latinoamericanos como Mario Kaplún o Guillermo Orozco. Esta iniciativa, coordinada por Manuel González y Rosario Belda, entre otros, contó con la participación de docentes como Miguel Vázquez Freire y futuros profesores de Ciencias de la Información como Luis Álvarez Pousa, por aquella época Director General de Cultura de la Xunta de Galicia, e impulsor del Archivo d'Imaxe e Son. Más adelante, Cinema Jove, de Valencia, trató de continuar con el espíritu de sus antecesoras, convocando a los pioneros de la pedagogía de la imagen en nuestro país. Estos y otros encuentros entre profesorado de las áreas de educación y de periodismo, comunicación audiovisual y publicidad, celebrados en las dos últimas décadas del siglo pasado, sirvieron de germen para posteriores desarrollos de este campo de especialización. La Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España ha recogido recientemente parte de esa herencia (Lara *et al.*, 2018).

Ya en el siglo actual hay que mencionar la celebración de importantes congresos internacionales que han contribuido decisivamente a la divulgación de la educomunicación y a la maduración del concepto de competencia mediática. El primero se celebró en 2011, en el Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid, con la coordinación de las Áreas de Educación y de Comunicación Audiovisual y Publicidad de este Campus, bajo el enunciado de «Educación Mediática y Competencia Digital». La cultura de la participación<sup>1</sup> (Aparici; García-Matilla, 2016). En 2013, la Universitat Oberta de Catalunya organiza en Barcelona «Ludoliteracy, Creación colectiva y aprendizaje, II Congreso de Educación Mediática», dando continuidad al anterior. Segovia repetiría sede en 2017 con la III edición del Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital.<sup>2</sup>

Un año antes se habían celebrado el Primer Congreso Internacional de Comunicación y Pensamiento, con sede en Sevilla, y el congreso Communication and Education by transmedia en la Universidad de Girona. La Red ALFAMED, con implantación en numerosos países de América Latina, con más de 200 miembros asociados y una implantación en 16 países, ha organizado hasta la fecha seis congresos de carácter internacional, lo que ha generado numerosas publicaciones, siendo la última *Educomunicación y empoderamiento en el nuevo mundo post-covid* (Aguaded; Pérez-Rodríguez, 2021).

Estas experiencias han sido un trampolín que ha servido a la transferencia de conocimientos.

## 2. Un concepto de transferencia social

Tal como se recoge en la Ley de Universidades modificada de 2007, la labor de transferencia forma parte de la misión de estas instituciones:

La universidad desarrollará una investigación de calidad y una gestión eficaz de la transferencia del conocimiento y la tecnología, con los objetivos de contribuir al avance del conocimiento y del desarrollo tecnológico, la innovación y la competitividad de las empresas, la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, el progreso económico y social y un desarrollo responsable equitativo y sostenible, así como garantizar el fomento y la consecución de la igualdad (Gómez Sal, 2016).

Nos proponemos ampliar el concepto de transferencia social recogido en la ley, entendiendo que esa labor con la sociedad implica siempre una educomunicación, y aplicarlo aquí para citar algunas iniciativas que pueden ayudar a

<sup>1</sup> <https://www.educacionmediatica.es/>

<sup>2</sup> <https://bit.ly/3BGHNh6>

tener una visión global de lo que podrían ser orientaciones futuras en nuestras facultades y su extensión, primero a la comunidad universitaria y profesional, en este caso del campo de la comunicación y la educación y, posteriormente, al conjunto de la sociedad.

La ley incide especialmente en la vinculación entre transferencia y la necesidad de promover un desarrollo social responsable, equitativo y sostenible, actualmente guiado por los ODS y la Agenda 2030, y con el que deben comprometerse el sistema mediático y las entidades responsables de la formación de profesionales del sector.

Por su parte, la Universidad Autónoma de Barcelona define en su web el concepto de transferencia como «el proceso colaborativo que permite transmitir a un tercero el conocimiento generado en la universidad, para que este usuario pueda aplicarlo a sus finalidades en un entorno socioeconómico».<sup>3</sup> El nudo gordiano de la cuestión estriba en que muchas veces no hay una transferencia real de ese conocimiento lo suficientemente eficaz. Esto hace que los avances de las investigaciones ofrezcan lagunas, se ralenticen, y que la colaboración entre grupos de investigación no fluya como debería. Además, las Facultades de Comunicación siguen sin incorporar a sus planes de estudios competencias y contenidos que preparen en estos ámbitos al alumnado (Ferrés; Masanet, 2015). Por lo tanto, queremos resaltar aquí la necesidad de cuidar ese primer nivel de transferencia centrado en los ámbitos académico y profesional. La UAB distingue en esa labor dos territorios: el de la investigación y el de la divulgación, insistiendo en que la investigación universitaria debería colaborar con las entidades que se benefician de su labor investigadora.

Pongamos el ejemplo de una de las iniciativas pioneras realizada por un equipo de PDI y profesionales de la UNED y de la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM, que puede considerarse el primer curso multimedia semipresencial, con finalidad educocomunicativa, diseñado y producido entre 1985 y 1990, teniendo continuidad hasta comienzos de la segunda década de este siglo (Aparici *et al.*, 1987). El curso se produjo como un proyecto de investigación-acción, y fue modélico en su género al no existir ninguna otra iniciativa en esa época, con un diseño de documento integrado con producción de material escrito, libros, guías didácticas, vídeos, programas de radio y audiocasetes; centrado en el análisis, producción y aprovechamiento educativo, social y cultural de los medios de comunicación, y con el objetivo finalista de incentivar la producción de los estudiantes matriculados e incorporar a la propia estructura del curso esas producciones.

La labor de transferencia se generaba al trasvasar conocimientos generados desde la investigación en el diseño de un documentos integrados. Las producciones que los estudiantes realizaban servían a la vez a su propia labor de

<sup>3</sup> <https://serveis.uab.cat/cit/es/content/qu%C3%A8-%C3%A9s-transfer%C3%A8ncia>

enseñanza y eran conocidas y selectivamente distribuidas al resto del estudiantado. El curso seguía el modelo EMIREC (Cloutier, 1975) y tenía como objetivo formar al profesorado de todos los niveles educativos para que pudieran vincular los conocimientos adquiridos a su propia acción docente. En esa época, los propios profesores de las Facultades de Ciencias de la Información no contaban con materiales accesibles que explicaran el lenguaje de la imagen con ejemplos procedentes del cine, el vídeo, la televisión, la fotografía, la publicidad y la prensa escrita, con lo que este curso representaba también un modelo metodológico coherente, al explicar la aplicación práctica de las teorías educomunicativas. El diseño y producción de este curso sirvió para que profesorado de Facultades de Ciencias de la Información pusiera en práctica metodologías educomunicativas y se beneficiaran de los materiales de este modelo multimedia. También para aprender a aprovechar didácticamente unos medios audiovisuales que desarrollaban contenidos concebidos como documentos integrados; con un objetivo prioritario de educar en el pensamiento y la actitud crítica, con nociones sobre el lenguaje de la imagen y, en un segundo plano, de conocimiento técnico de los medios, presentando contenidos útiles y estructurados para el análisis de la imagen y explicando conceptos orientados a la creación y la producción audiovisual. La tarea de transferencia priorizó aquí la labor de formación del profesorado de diferentes niveles educativos, nutrió de materiales a quienes ejercían la docencia en las facultades de Ciencias de la Información e, incluso, a la radiotelevisión pública de ámbito estatal, ya que algunos de los vídeos producidos se emitieron en La 2 de TVE; y los programas de radio también se emitieron en RNE y fueron utilizados por docentes del IORTV como material útil en su enseñanza.

Por otra parte, la publicación que más ha hecho recientemente por la transferencia de la investigación en el desarrollo de la educomunicación en España e Iberoamérica, ha sido *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*. Liderada por Ignacio Aguaded, editor jefe y presidente del Grupo Comunicar con sede en Huelva, cuenta con la participación de cerca de una decena de profesoras y profesores de las áreas de comunicación de las facultades españolas en su comité científico. Otras revistas que han dado también cada vez mayor impulso a la educomunicación con protagonismo en sus consejos de redacción y comités científicos de profesorado de las facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación españolas, han sido: *Icono 14* (editores: Francisco García y Manuel Gertrúdx Barrio), *Mediterránea* (editora: Victoria Tur-Viñes y co-editora: Carmen Marta-Lazo), *Revista Latina de Comunicación Social* (director, José Manuel Barquero) y *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* (director, Manuel González Sande; coordinadora editorial: Miriam Rodríguez Pallarés). Precisamente en esta última revista se publicó en 2020 un artículo de imprescindible lectura para el tema que abordamos y que en sus conclusiones determina que:

La alfabetización mediática avanza como disciplina que abarca competencias, conocimientos y capacidades de comprensión con el objetivo general de no limitarse al aprendizaje de herramientas y tecnologías sin apoyar el pensamiento crítico que ayude a discernir y analizar la realidad, obviando los mensajes manipuladores. En este sentido se expresa la Directiva (UE) 2018/1808 del Parlamento Europeo (Chaparro; Espinar; Mohammadiane, 2020: 1367).

Este texto es clave para entender esa misión de transferencia. En él se recuerdan aspectos de la formación no reglada en alfabetización mediática y los indicadores de resultados cualitativos en el emergente campo de investigación de los niveles de competencia mediática de la población. Lo más relevante es la definición de indicadores que se apuntan en su propio enunciado, tras aludir a referentes como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículos 19 y 21, la Nueva Directiva Audiovisual Europea (Directiva UE 2018/1808) o la Ley 7/2010 de 31 de marzo General de la Comunicación Audiovisual (LGCA), pendiente aún de ser suplida por otra posterior. Entre los referentes citados, como aportaciones más significativas sobre competencia mediática, se alude al *Assessment Criteria for Media Literacy Levels*.

Hay que recordar, sin embargo, que ya en 2007, el profesor Joan Ferrés convocó en la Pompeu Fabra, con la colaboración del Consell del Audiovisual de Cataluña (CAC), a investigadores e investigadoras de las 17 comunidades autónomas españolas, para colaborar en un diseño de investigación que iba a permitir definir las dimensiones de la competencia mediática. Cinco años después los resultados de esa investigación germinal se plasmaron en el libro *Competencia Mediática, investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España* (Ferrés *et al.*, 2011) —en una coedición entre el Ministerio de Educación y el CAC—, que contó con 47 participantes de Facultades de Comunicación y de Educación de toda España. En dos publicaciones posteriores (Ferrés; Piscitelli, 2012), (Ferrés, Aguaded; García-Matilla, 2012), se actualizan esas mismas dimensiones que quedaron definidas como: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, e ideología y valores. En el mismo año, Pérez-Tornero y Delgado proponen diez dimensiones que quedan estructuradas en (citado por Chaparro *et al.*, 2020):

Expresión, comprensión y conocimiento, y que se resumen en la atención a los procesos de acceso y búsqueda de información; a los lenguajes; a la recepción y comprensión de estos; a las tecnologías que los difunden; a la producción; política e ideología de las industrias mediáticas y a la participación ciudadana y creativa.

Ambas propuestas se anticipan a algunas de las ideas expresadas en la última Directiva Audiovisual Europea (Directiva UE 2018/1808), que recomiendan no centrar la enseñanza de competencias en aspectos tecnológicos, y sí hacerlo

en el fomento de la actitud crítica y en el ejercicio creativo de las personas destinatarias de la formación. Lo importante de las propuestas que reúnen a un número tan amplio de personal de investigación es que cumplen con el objetivo de hacer pensar a la propia comunidad científica y responden a ese primer nivel de acción imprescindible, vinculado con una idea previa de transferencia e intercambio entre los propios académicos y académicas.

Citamos, como ejemplo de transferencia integral, el proyecto dirigido por Víctor Sampedro, de la URJC: *Dietética digital. Para adelgazar al Gran Hermano* (Sampedro, 2018) definido por él mismo como «de autoayuda y auto-defensa, para tiempos de sobreabundancia y saturación virtual». <sup>4</sup> El proyecto en su conjunto y el libro en particular denuncian manipulaciones, prometen soluciones y se estructuran desde un concepto de grupo de trabajo interdisciplinar. Esta iniciativa cuenta con la existencia de un blog propio en un periódico de referencia y una página web y, adaptada al actual contexto digital, recuerda a algunas de las experiencias educomunicativas pioneras en nuestro país, y es ejemplo también de transferencia interactiva.

### 3. Investigaciones que contribuyen a la labor de transferencia social educomunicativa

En el campo de la investigación vamos a poder destacar sólo algunos proyectos significativos que, dadas las limitaciones espaciales, ni siquiera podremos abarcar en toda su extensión. El titulado *La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital: diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales, enseñanza universitaria, enseñanza obligatoria y profesionales de la comunicación*, con las respectivas coordinaciones de los subproyectos liderados, respectivamente, por la Universidad de Huelva (IP Ignacio Aguaded), Universidad Pompeu Fabra (IP, Joan Ferrés) y Universidad de Valladolid, (IP, Agustín García Matilla), que dio como resultado la producción de tres publicaciones con vocación de transferencia de resultados (Ferrés; Masanet, 2015); (Pérez Rodríguez et al., 2015; Buitrago; Navarro; García Matilla, 2015). El nuevo I+D+I *Competencias Mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes en el ámbito profesional de la comunicación*, ha servido para dar continuidad en los siguientes años a una línea que se vincula con el proyecto INTERNETICA, del que es IP el profesor de la UVA, Alfonso Gutiérrez.

En 2018, Pérez-Tornero, Giraldo-Luque, Tejedor-Calvo y Portalés-Oliva, desarrollaron una propuesta de indicadores para evaluar las competencias de alfabetización mediática en las administraciones públicas. Este es un ejemplo palpable de transferencia social centrado en dar soluciones a problemas con los que cuentan las instituciones. Además de diagnosticar los problemas a los

---

<sup>4</sup> <https://dieteticadigital.net/>



que se enfrentan los funcionarios en su entorno laboral, la citada investigación no se limitó a enfrentarse a problemas meramente tecnológicos, sino que abordó aspectos como el fomento de habilidades para acceder a fuentes informativas variadas, nociones relativas a las diferentes regulaciones en materia audiovisual, interacciones con los medios y participación ciudadana.

Otra investigación significativa ha sido diseñada por un equipo liderado por las profesoras Martínez Bravo, Sádaba Chalezquer y por el profesor Serrano Puche (2020), de la Universidad de Navarra. En ella se definen las dimensiones de la alfabetización digital en los marcos de competencias del siglo XXI, estableciendo 6 dimensiones: cognitiva, crítica, operativa, social, emocional y proyectiva.<sup>5</sup> Las autoras y coautor del artículo que se cita, explican así su objetivo:

La presente investigación explora la alfabetización digital y sus competencias en siete marcos de referencia o «frameworks» internacionales de competencias del siglo XXI de diferentes instituciones e iniciativas: Unesco, Unión Europea, ATCS, P21, NETS, NAEP, En Gauge. Si bien el objetivo de estudiar estos documentos es bastante más amplio, el presente estudio en proceso explora las dimensiones de las competencias y su consistencia entre propuestas, con el fin de, a partir de sus similitudes y diferencias, construir un marco integrado de la alfabetización digital.

En ella se citan como referentes otros trabajos de autores españoles e internacionales, lo que nos da pie para seleccionar a uno de los autores que con mayor profundidad han abordado el ámbito de las competencias transmedia, el profesor de la Universidad Pompeu Fabra, Carlos Alberto Scolari. Su publicación *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*, marca un paso adelante y define algunas acciones de transferencia vinculadas con la investigación y la innovación. En ella define el tránsito que va del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia, atendiendo a múltiples variables, con un desglose de competencias de: producción, gestión, performativas, con los medios y las tecnologías, narrativas y estéticas, prevención de riesgos, ideología y ética, y de aprendizaje informal. Además, añade una descripción orientativa de medios y plataformas muy útil para enfrentarse a las que se han identificado como más representativas de los consumos de las dietas mediáticas de los jóvenes.

Como vemos, el tema de la transferencia de las competencias en las alfabetizaciones múltiples abre un camino lleno de oportunidades, que algunos autores han vinculado con el denominado factor relacional (Marta-Lazo; Gabelas, 2016).

---

<sup>5</sup> <https://redalfamed1.wixsite.com/redesy Ciudadania>



#### 4. Algunas estrategias docentes diseñadas con vocación de transferencia en la UVA

La Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la Universidad de Valladolid, en el Campus María Zambrano en Segovia, cuenta con una titulación de Publicidad y Relaciones Públicas con asignaturas que abordan contenidos de Educomunicación y se han concebido con vocación de transferencia. El caso más significativo es el de *Comunicación, Educación y sociedad, en el contexto digital* (García-Matilla, 2016). Esta asignatura se incorporó al nuevo plan de estudios inaugurado en el curso 2009/10. Ha sido la pionera en abordar directamente contenidos relacionados con este campo de la alfabetización mediática e informacional de entre todas las facultades españolas con estudios de comunicación. Se imparte como troncal en el primer curso de la titulación y además de estudiar las aportaciones teóricas realizadas por los más importantes autores de la educomunicación en el mundo, tiene una orientación práctica que lleva a los estudiantes a realizar su propia bitácora (un diario personal que puede ser artesanal o en una red social) de seguimiento del curso. Cada estudiante o equipo realiza una práctica final vinculada con el proyecto «Huellas de la Ciudad», en el que artistas de diferentes especialidades visitan el aula para dialogar con el estudiantado e intercambiar ideas motivadoras que incentivan la creatividad. Al final cada estudiante escoge el medio en el que desea realizar su práctica final. En el primer año de la implantación de la asignatura, los estudiantes tuvieron oportunidad de escuchar a creadores como el pintor Antonio López y exponer sus trabajos. En años sucesivos, profesionales de la creación (arte, cine, teatro) han visitado las aulas para dialogar con estudiantes de primer curso del grado en Publicidad y RR.PP. (García-Matilla; Navarro, 2011; Buitrago, Navarro; García-Matilla, 2014; Navarro, 2019b). Este es un ejemplo de asignatura que incluye actividades que promueven la transferencia del trabajo realizado en las aulas hacia el exterior. En el año 2015 se exhibió una exposición antológica de trabajos abierta a la ciudad que no sólo recogió una selección de prácticas realizadas en el proyecto «Huellas de la Ciudad», también se expusieron los trabajos realizados en asignaturas del Laboratorio de Fotografía Publicitaria, Publicidad Interactiva y Publicidad e Igualdad. Hay que reseñar que, en esta última asignatura, al igual que en las vinculadas con Ética y Deontología de la Comunicación, el alumnado ha generado campañas de desarrollo social, democracia participativa y contra la violencia de género en la ciudad de Segovia.

También el Máster en Comunicación con Fines Sociales. Estrategias y Campañas, desarrolla actividades de transferencia y cooperación con instituciones de la ciudad orientadas a los ODS (Alvarado; de Andrés, 2014), y cuenta con una asignatura de educomunicación como *La Acción educativa en la Comunicación con Fines sociales*. Temas como el cuidado del medio ambiente, los movimientos sociales, la lucha contra el racismo, la defensa de los de-

rechos de las mujeres, la eliminación de la violencia de género, la xenofobia o la homofobia; el papel social del marketing, las redes digitales y las *fake news*, entre otros muchos fenómenos, son objeto de reflexión de un máster en el que participan estudiantes de diversos países con la motivación de contribuir a un mundo mejor. Por su parte, el Ethic-Ad-Lab ha sido incluido en el dossier creado por REDS (Red Española de Desarrollo Sostenible) *Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores de educación para los ODS en las universidades españolas*.

Queremos mencionar experiencias de transferencia de prácticas e investigaciones de educomunicación desarrolladas por profesoras del Campus María Zambrano desde perspectivas feministas y ecofeministas, contribuyendo así a reforzar la urgencia de incorporar estos enfoques a la formación y la enseñanza de la comunicación mediática y digital (Navarro, 2016, 2018 y 2019a) (Fueyo; de Andrés, 2017), en la estela de los ODS y desde la revisión de los propios conceptos de igualdad, empoderamiento y desarrollo, incidiendo en la necesidad de unos medios que contribuyan a crear una ciudadanía más igualitaria y ecológicamente más responsable. Algunas de estas experiencias son, por ejemplo, el Cineforum Alice Guy, que forma parte del Proyecto de Innovación Docente Cine, Derechos Humanos y Educación para la igualdad, en el que participamos quienes firmamos este artículo, junto a profesorado de las áreas de Publicidad y de Educación. De clara vocación educomunicativa, además de homenajear a la primera cineasta de la historia, pretende debatir sobre la vulneración de los derechos humanos de mujeres y niñas en todo el mundo a partir de actividades en las aulas, una exposición y proyecciones abiertas a la ciudad de Segovia.

Otro proyecto con una clara orientación de transferencia es #ComMujeres, coordinado por la profesora Gema Martín, que, a través de acciones diversas, aborda el papel de las mujeres en las TIC como creativas, emprendedoras o ciberacosadas, y pretende contribuir a la reflexión, denuncia y disminución de la brecha digital de género. Este proyecto incluye anualmente una exposición con trabajos creativos de estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas. Terminamos con la mención al proyecto Bibliotecas en Igualdad, impulsado por la Asociación Clásicas y Modernas, al que se unió en 2020 la biblioteca del Campus María Zambrano.

### *5. Coda final*

Nunca antes como en el contexto actual ha tenido nuestro país tantas oportunidades para lanzarse a un proyecto de transferencia que utilice la Radio-televisión Pública y todas sus plataformas en apoyo de una Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) que beneficie al conjunto de la sociedad. El nombramiento del profesor José Manuel Pérez Tornero como presidente

de la Corporación RTVE permite tener una justificada esperanza y, en esta coyuntura, las facultades de Ciencias de la Información y de Comunicación deberían hacer una alianza para servir de forma coordinada a este objetivo. El nuevo Presidente de la Corporación ha defendido desde finales del pasado siglo que la alfabetización mediática, debe ser uno de los objetivos prioritarios de la Radiotelevisión Pública, una visión que ha sido compartida por diferentes autores y autoras de nuestro país desde hace muchos años (Alonso; Matilla; Vázquez, 1981; Ferrés, 1996; Aguaded, 1999; García-Matilla, 2003; Gómez-Montano, 2006; Aparici, 2010; Lamuedra, 2012).

A esta tarea deberían contribuir unos profesionales de la información y de la comunicación que sufren desde hace muchos años las consecuencias de una crisis profunda. Sólo una ciudadanía formada y crítica podrá volver a reivindicar la importancia de contar con un periodismo comprometido con la verdad y unos medios de comunicación que apuesten por la calidad y crean en su importante papel como fuentes de información creíble y de apoyo a la cultura y la educación. Acabamos este capítulo insistiendo en el gran reto y a la vez la oportunidad que se nos plantea.

#### Referencia del proyecto

Proyecto INTERNÉTICA. Convocatoria de Proyectos I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de 2019 (PID2019-104689RB-100).

## 6. Referencias

- Aguaded, I. (1999): *Convivir con la televisión. Familia, educación y competencia televisiva en niños y jóvenes*, Barcelona: Paidós.
- Aguaded, I.; Pérez-Rodríguez, A. (2021): *Educomunicación y empoderamiento en el nuevo mundo postcovid*, Valencia: Tirant Humanidades.
- Alonso, M.; Matilla, L.; Vázquez, M. (1981): *Los teleniños*, Barcelona: Laia.
- Alvarado, M.C.; de Andrés, S. (2014). Innovación e integración curricular de los nuevos perfiles en relación a la comunicación para el desarrollo y la solidaridad. En García-López, M.; García-Galindo, J.A.; Huerta, M.A. (coords.). *El papel de la Universidad en los procesos de comunicación y cooperación para el desarrollo social y humano*. Madrid: Fragua, pp. 133-146.
- Aparici, R. (coord.) (2010): *Educomunicación: más allá del 2.0.*, Barcelona: Gedisa.
- Aparici, R.; García-Matilla, A. (2016). «¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro». *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (26), pp. 35-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384547076003>
- Aparici, R.; García-Matilla, A.; Valdivia, M. (1987). *Curso de iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios Audiovisuales*. Madrid: UNED.
- Buitrago, A.; Navarro, E.; García Matilla, A. (Eds.) (2015): *La educación Mediática y los profesionales de la Comunicación*, Barcelona: Gedisa.
- Buitrago, A.; Navarro, E.; García-Matilla, A. (2014): «Comunicación, Educación y Sociedad. Una experiencia de educación mediática pionera en España», En ELEA, I (Ed.) *Agentes e vozes. Um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*, Gothenburg: The International

- Clearinghouse on Children, Youth and Media and Nordicom, pp. 279-287.
- Cloutier, J. (1975): *L'Ere d'emerec ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média*, Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal.
- Chaparro-Escudero, M.; Espinar-Medina, L.; El Mohammadiane-Tarbift, Á. (2020): «La formación no reglada en Alfabetización Mediática y los indicadores de resultados cualitativos. Investigación aplicada al Plan de Fomento de lectura de prensa y alfabetización en medios de Andalucía». *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 26 (4), pp. 1353-1369. <http://dx.doi.org/10.5209/ esmp.69499>
- De Andrés, S.; Moraes, R.M.; García-Matilla, A. (2018): «Competencias éticas mediáticas en entornos digitales». En Aguaded, I.; Romero-Rodríguez, L.M.: *Competencias mediáticas en medios digitales emergentes*, Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, pp. 51-69.
- Fueyo, A.; De Andrés, S. (2017): Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19 (2), pp. 81-93.
- Ferrés, J. (1996): *Televisión Subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ferrés, J.; Masanet, M.J. (2015): *La educación mediática en la Universidad Española*, Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J.; García-Matilla, A.; Aguaded, I.; Fernández Cavia, J.; Figueras, M.; Blanes, M. (2011): *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación, ITE y Consell de l'Audiovisual de Catalunya.
- Ferrés, J.; Piscitelli, A. (2012): «La competencia en educación mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores», *Comunicar*, XLX, (38), pp.75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferrés, J.; Aguaded, I.; García-Matilla, A. (2012): «La competencia mediática de la ciudadanía española. Competencias y retos», *Icono 14*, 10 (2), 23-42. <https://doi.org/10.7195/rii14.v10i3.201>
- García-Matilla, A.; Navarro-Martínez, E. (2011): «Huellas de la ciudad: un proyecto de innovación investigadora en la didáctica de la Educomunicación». En Mateos, C.; Ardèvo, A.I.; Toledano, S.: *La comunicación pública, secuestrada por el mercado*. La Laguna, Actas del III Congreso Internacional Latina de Comunicación, p. 132, 1-11.
- García-Matilla, Agustín (2016): «Estudiar comunicación en la Universidad de Valladolid». En González-Martínez, M.; Berrocal, S.; Martínez-de la Guardia, R.; Pérez-Sánchez, G. (Dir.) *Estudios en homenaje al profesor Celso Almuíña Fernández. Historia, Periodismo y Comunicación*, Valladolid: Universidad de Valladolid, pp.645-653.
- García-Matilla, A. (2003): *Una televisión para la educación. La utopía posible*, Barcelona: Gedisa.
- Gómez-Montano, A. (2006): *La manipulación en televisión*. Madrid: Editorial Espejo de tinta.
- Gómez-Sal, J.C. (2016): La función de transferencia en las universidades: algunas ideas sobre indicadores clave y su aplicabilidad (I), *Universidad*, 12/09/2016. <https://www.universidadsi.es/la-funcion-transferencia-las-universidades-algunas-ideas-indicadores-clave-aplicabilidad-i/>
- Lamuedra, M. (Ed.) (2012): *El futuro de la televisión pública. La necesaria alianza con la ciudadanía*, Madrid: Popular.
- Lara, F.; Ruiz, M.; Tarín, M. (Coords.) (2018): *Cine y educación*. Documento Marco para el proyecto pedagógico impulsado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España.
- Marta-Lazo, C.; Gabelas, J.A. (2016): *Comunicación Digital. Un modelo basado en el factor R-elacional*. Barcelona: UOC.
- Martínez, M.C.; Sádaba; Ch.; Serrano, J. (2020): «Dimensiones de la alfabetización digital en los marcos de competencias del siglo XXI». En Aguaded, I.; Vizcaíno, A. (ed.lit.): *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*, Madrid: Grupo Comunicar, pp. 735-743. DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfa-med2020>

- Minkinnen, S. (1978): *A general curricular model for Mass Media Education*, Madrid: UNESCO.
- Navarro-Martínez, E. (2019a): Liderazgo feminista para un mundo más justo. En Alonso, A.; Langle de Paz, T. (Ed.): *The Time is Now. Feminist Leadership for a New Era (La hora del liderazgo feminista)*, pp. 113-221. Global Network UNESCO Chairs on Gender. Ebook: <https://en.unesco.org/news/e-book-time-now-feminist-leadership-newera-global-network-unesco-chairs-gender>
- Navarro-Martínez, E. (2019b): Huellas de la ciudad: lecturas del espacio urbano. Un proyecto de Investigación artística, Educación mediática y Artivismo. En Sedeño, A. (ed.) *Arte, activismo y comunicación en el ámbito académico*, pp. 181-201. Dykinson.
- Navarro-Martínez, E. (2018): Heroínas, brujas y vampiras del cine fantástico actual: una aproximación ecofeminista. En *Magia, irracionalismo y visión ecocrítica de la ciudad*, pp. 105-128. Universitas Castellae.
- Navarro-Martínez, E. (2016): La educación mediática con perspectiva de género. En Oller Alonso, M.; Tornay Márquez, M.C. *Comunicación, Periodismo y Género. Una mirada desde Iberoamérica*, pp. 99-128. Ediciones Egregius.
- Pérez-Rodríguez, M.A.; Delgado-Ponce, A.; García-Ruiz, R.Y.; Caldeiro, M.C. (2015): *Niños y jóvenes ante las redes y pantallas*, Barcelona: Gedisa.
- Pérez-Tornero, J.M.; Giraldo-Luque, S.; Tejedor-Calvo, S.; Portalés-Oliva, M. (2018). «Propuesta de indicadores para evaluar las competencias de alfabetización mediática en las administraciones públicas». *El Profesional de la Información*, 27 (3), pp. 521-536. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.06>
- Sampedro, V. (2018): *Dietética Digital. Para adelgazar el Gran Hermano*, Barcelona: Icaria.
- Unesco (1967): *New educational media in action. Case Studies for planner, II*, París: Unesco.
- Unesco (1977): *Media Studies in Education*, París: Unesco.
- Unesco (1984a): *Media Education*, París: Unesco.
- Unesco (1984b): *La educación en materia de comunicación*. París: Unesco.



## El Factor Relacional aplicado a las competencias periodísticas: plataformas de trabajo con estudiantes

*Carmen Marta-Lazo*  
Universidad de Zaragoza

*José Antonio Gabelas Barroso*  
Universidad de Zaragoza

Firtjof Capra es un físico, investigador que ha explorado los estudios de Leonardo da Vinci, quien recoge la visión orgánica que tenía el sabio renacentista del universo y, en particular, de la naturaleza. «Todo está interconectado», «lo esencial no es la materia, sino las relaciones», señala en su *Learning from Leonardo* (2013). Avanzando un poco más en su ensayo descubrimos una bellísima analogía entre la tierra y el cuerpo, en la que el agua es la sangre; la tierra, la carne; los estratos rocosos, los huesos; las mareas, las pulsiones... En definitiva, una visión holística, como demuestra la teoría de la Gestalt, en la que «un sistema vivo es más que la suma de las partes».

### *1. Factor Relacional en el contexto de las competencias digitales*

Desde un punto de vista fenomenológico, el Factor Relacional contiene un proceso comunicativo y dialógico (Freire, 1998) y educativo (Kaplún, 1998), en el que los resultados siempre tienen un precedente, una dinámica, un seguimiento, un proceso. Donde todos los agentes que intervienen participan de un entorno fluido y mediado por la tecnología, en el que el valor cuantitativo lo es en la medida en que las interacciones son significativas y de calidad. Pero es preciso que esa visión holística trace un diseño para que todas las partes y sus activos formen la estructura constitutiva del proceso.

Si se observan las industrias culturales en general y el periodismo en particular, se constata un incierto contexto de cambio. La prensa no nativa digital ha padecido y padece una importante crisis en sus funciones, perfiles profesionales y modelos de negocio. La prensa nativa digital todavía se encuentra en una fase de ensayo-error, que necesita una brújula en su dirección. Televisión, discográficas, editoriales, prensa, radio, avanzan renqueantes, con una notable pérdida en sus audiencias. Solo los videojuegos crecen ininterrumpidamente. Como señala

la AIM 2020,<sup>1</sup> la penetración de los diarios, radio y televisión en los últimos cinco años ha descendido desde el 22,5% al 18,4% en el caso de los diarios; del 60% al 55% en la radio, y del 88% en 2015 al 86% en 2020 en la televisión. Mientras que el videojuego en España factura 1.747 millones de euros en 2020 y aumenta su base de usuarios a los 16 millones. Su facturación, como señala AEVI<sup>2</sup> supone un 18% más que en el ejercicio anterior. Respecto al 2020, se estima que el crecimiento de esta industria en nuestro país alcance el 10.7%, posicionándose con unos ingresos superiores a 1.000 millones de euros.

La formación de los perfiles periodísticos en las competencias exigibles requiere una actualización permanente de los contenidos y formatos *online*. Los tres pilares del periodismo digital son la hipertextualidad, interactividad y multimedialidad/transmedia, como lo indican diferentes estudios (Murray, 1999; Nielsen, 1999; Manovich, 2005; Salaverría, 2005; Masip *et al.*, 2010). El estudio de los avances tecnológicos conduce a los cibermedios como objeto de análisis, con notables aportaciones en estos últimos años (Boczkowski, 2004; Williams; Franklin, 2007; Lancaster, 2012). Es frecuente que estos investigadores acudan a la metodología etnográfica para describir cómo se organizan los diferentes modelos de redacción y cuál es la función real de la mediación tecnológica.

Son diferentes las perspectivas para analizar esta crisis, pero si observamos la función de los contenidos, así como su circulación, el *cloud journalism* propone una transición de la nube de contenidos, que sigue manteniendo una naturaleza estática, al descentramiento de lo tecnológico en lo relacional. Se necesitan perfiles de comunicación que recuperen su visión y misión mediadora, su potencial conversador, estamos hablando de un periodista-intersección entre la actualidad y los ciudadanos.

Se reclama un nuevo perfil profesional bisagra, caracterizado por la polivalencia y la especialidad. Especializado en contenidos (agenda temática y desarrollos), ámbitos (local, regional, nacional, internacional, global), audiencias (hombres, mujeres, niños, jóvenes, adultos, jubilados), métodos de trabajo y rutinas (periodismo de investigación, reporterismo, fotoperiodismo, periodismo de precisión, de datos) y naturaleza de los medios (impresos, televisivos, empresas multimedia...). Es decir, un perfil que aparece en el denominado *social media editor*.

El *social media editor* agrupa un triple valor. Es mediador entre hechos, actualidad y audiencias. Es un profesional que analiza, interpreta y explica los acontecimientos. Finalmente, es un profesional que codifica el relato para su difusión en las diferentes multiplataformas.

---

<sup>1</sup> Véase más información en Marco general de los medios en España 2021. En <https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2021/02/marco2021.pdf>,

<sup>2</sup> Véase más información en AEVI. Asociación Española de Videojuegos. En [http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2021/04/AEVI\\_Anuario\\_2020.pdf](http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2021/04/AEVI_Anuario_2020.pdf),



El Factor Relacional conceptualiza y recoge este perfil fluido, mutante, polivalente, que sintoniza con un entorno en constante cambio, caracterizado por la flexibilidad, la capacidad de adaptación y el constante ejercicio de ensayo-error que exige la tecnología. Una tecnología que dimensiona la mediación del profesional, que solo en la medida en que es relacional, vertebrando equipos de trabajo y facilita el conocimiento transdisciplinar, será eficiente para solventar los estándares de rigor y veracidad que exigen la práctica periodística.

Los dispositivos móviles se han convertido rápidamente en la plataforma preferida para el consumo de noticias, lo cual exige analizar el ecosistema comunicativo-informativo. La adaptación a este entorno forma parte del quehacer profesional del comunicador.

Paul Bradshaw (2007) plantea cómo funciona el periodista móvil, con el siguiente modelo como propuesta, en el que se indica el procedimiento de trabajo en lo que entiendo por una redacción móvil.

1. Alerta: salta una noticia, se envía una alerta. Con el teléfono móvil, tableta u ordenador portátil con conexión wifi. A los suscriptores de actualizaciones de texto o correos electrónicos, Twitter o alimentadores de Facebook o Instagram se les notificará que la noticia les interesa.
2. Borrador: a modo de teletipo, es un avance que prolonga la alerta y precede al artículo. Con los primeros nombres, lugares y detalles, así como las fuentes. El borrador desempeña el importante papel de mantener a los lectores de la 'alerta' en su página, pero sirve asimismo para propagar las palabras por la blogosfera y las redes. Atrae a más lectores y facilita que destaque su motor de búsqueda.
3. Artículo: es una historia, un relato elaborado, el borrador en profundidad. Comprende la documentación en un 'pantallazo' —un relato provisionalmente definitivo. Alrededor de 300 palabras, o tres minutos. Es un efecto llamada para los medios tradicionales.
4. Contexto: aparece el hipertexto, presencia del online. ¿Cuántas veces ha sucedido? ¿Dónde puedo acceder a informaciones previas? ¿Qué significa el concepto en cuestión? ¿Cómo funciona ese principio científico? ¿Dónde puedo hallar más información sobre la persona u organización en cuestión? ¿Dónde puedo acudir en busca de apoyo o ayuda? Los enlaces funcionan a modo de *background* que amplía y contextualiza los datos y las fuentes.
5. Análisis/reflexión: tras la información llega el análisis. Recopilación de lo que ocurre en la Red, los comentarios en los propios diarios. Los *podcast* son excelentes para organizar discusiones y debates. En algunos casos, los medios impresos o de radioteledifusión tomarán uno o más pantallazos para sus producciones.
6. Interactividad: del *flash* al foro, al chat, al debate. La interactividad exige inversiones y preparación, tiene la capacidad de atraer e informar a los usuarios de un modo que otros medios no pueden, así como propor-

cionar un recurso de 'larga cola' que genere repetidas visitas en un largo plazo temporal. Los *chats* en directo pueden otorgar a los usuarios acceso directo a los productores de noticias, periodistas y expertos.

7. Personalización: se abre un menú para que el usuario pueda apropiarse de la información. La fase final debe ser automática: la capacidad de los usuarios para personalizar la información según sus propias necesidades. Lo más básico es la suscripción a actualizaciones sobre una noticia, en particular vía *email*, texto o canales RSS. Entre los servicios más avanzados pueden estar las recomendaciones sociales o el periodismo guiado por bases de datos que permite ahondar en la información.

Hoy la comunicación mediada por la tecnología es móvil, como se constata en la consulta de los recientes datos,<sup>3</sup> la evidencia de que el 90% de los adultos del mundo tienen un teléfono inteligente y el 95% lo utiliza a diario, que el 91% de los usuarios de internet acceden desde el móvil y utilizan sus dispositivos móviles una media de 3 horas y 22 minutos al día.

No son cifras estáticas, si observamos los datos por zonas, en Europa las cifras indican que pasaremos de una penetración del 85,8% en 2019 al 87,5% en 2025. Mientras que el acceso a Internet en el mundo supone más de la mitad desde el móvil respecto a otros dispositivos, un 53,3%, lo que supone un 8,6% más que en 2019. En España el escenario mantiene la misma línea. El móvil sigue siendo el dispositivo de acceso a Internet más utilizado, con una tasa de penetración un punto porcentual más que el año pasado, creciendo su distancia respecto a todos los demás dispositivos.

Por consiguiente, el escenario móvil es una realidad que crece en todos los sentidos. Un escenario que también afecta al ámbito educativo. Se describe en «Bájate una app» (Villalonga; Marta-Lazo, 2015) cómo las aplicaciones son una evidencia de la comunicación y la educación móvil. Una movilidad que atiende a tres dimensiones (Aguado *et al.*, 2013), y que utiliza McQuail (2010) para dibujar la naturaleza mediática.

Los dispositivos móviles reducen su tamaño, permiten el acceso inmediato y mediado (dimensión tecnológica); con contenidos/servicios comercializados (dimensión institucional), que se concretan en consumos culturales (dimensión cultural), en contextos de lugar, tiempo, uso y situación muy diversos.

Invitamos a reflexionar y experimentar con el uso de los dispositivos móviles y sus apps correspondientes desde una metodología de enseñanza y aprendizaje. McLuhan visionó los medios electrónicos como prolongación de los sentidos. No queremos prótesis tecnológicas que clonen una comunicación o una educación tradicional, buscamos crear un entorno educomunicativo en el que la era de las TIC es cuestionada y replanteada por los horizontes de la

---

<sup>3</sup> Véase más información en Informe Mobile en España y en el Mundo 2020. En [https://www.amic.media/media/files/file\\_352\\_2531.pdf](https://www.amic.media/media/files/file_352_2531.pdf)

innovación en el entorno TRIC. El foro está abierto y en constante debate, estamos en plena era TRIC.

El Factor R-elacional (Marta-Lazo; Gabelas-Barroso, 2016) que caracteriza las TRIC (Gabelas-Barroso; Marta-Lazo 2020) plantea, modifica, propone cambios. Relaciona entre sí varios elementos y relativiza su importancia. R-elaciona con la información y promueve el análisis y el desarrollo del pensamiento crítico en una búsqueda del conocimiento para potenciar la «I» de la información, ya que su capacidad sináptica permite conexiones, aprendizaje asociativo en el que contextualizar la información.

Algunos de los parámetros más significativos que describen la educación virtual son el *docente*, el *estudiante* y los EVA (‘entornos virtuales de aprendizaje’). El docente cambia su rol de profesor-transmisor de información a mediador-facilitador de procesos de aprendizaje y coaprendizaje. El estudiante es (o debería ser) el sujeto, destacado protagonista de su propio aprendizaje y de la aventura hacia el conocimiento (que no información). En cuanto a los EVA, se presentan como entornos en los que los medios (TRIC), los docentes y los estudiantes se interrelacionan en un proceso de crecimiento, comunicación y aprendizaje, que al ser básicamente asíncrono, todos los conectados pueden disfrutar del acceso al conocimiento en cualquier sitio y momento.

Con los medios de comunicación de masas se construyó el simulacro de la realidad. Liderados por la televisión, ver era creer. Sólo existía lo que salía por la televisión y repetían el resto de los medios. Con Internet, se ha impuesto el simulacro de la participación, de la interactividad, de la igualdad.

No se pretende dibujar un escenario tecno-utópico, pero tampoco lo contrario, nos interesa una visión crítica, pero integradora, que responda al «aquí y ahora» en el aula. Con sus propias limitaciones como la brecha existente entre estudiantes y docentes de diferentes generaciones, el acceso y la garantía de equipos que garanticen las conexiones estables, la creciente desmotivación, las carencias arquitectónicas en el pensamiento racional y su control emocional, la falta de habilidades digitales y sociales para organizarse y superar el trabajo distributivo para hacer un trabajo colaborativo, la necesidad de tiempo y formación que requiere el profesorado para responder a una escuela del hoy para el mañana, no del ayer, padres y madres que no entienden que la enseñanza en su proceso y que los resultados no deben ser solos cuantitativos, una administración poco sensible con las carencias y necesidades de su profesorado, así como su excesiva carga burocrática.

También con sus ventajas y posibilidades. La oportunidad para flexibilizar tiempos y espacios de acción, que permitan una adaptación a los diferentes ritmos que se originan en un aula, la accesibilidad a un amplio y diverso espectro informativo que permita la contrastación, selección, organización y gestión de los contenidos. Los espacios de interacción y dinamización en el flujo de contenidos, grupos de pares, profesor y redes externas. La personalización, que *permite que cada estudiante siga su ritmo*, y que la manifestación

de sus intereses y expectativas active rutas de aprendizaje. La motivación, desde una plataforma multimedia contiene recursos y apoyos visuales, gráficos, audiovisuales, que atrapa la atención y provoca la curiosidad. El trabajo colaborativo, con infinidad de herramientas, un amplísimo software para que las fortalezas de unos completen las debilidades de otros, y para que la inteligencia colectiva sea un hecho en el aprendizaje. El Factor Relacional, con una interacción en la plataforma combinada e híbrida de espacios colaborativos, con el propio espacio presencial y las redes sociales, bien orientadas, permiten una mayor interacción.

## *2. Intermetodología y competencias periodísticas digitales*

Desde la perspectiva de énfasis en el proceso, el aprendizaje se convierte en una dinámica fluida y progresiva mediante la incursión de diferentes modos de interacción (destacando la «R» del Factor Relacional), por lo que descartamos el diseño de una secuencia lineal y apostamos por las propuestas, comentarios, matices, reflexiones y aplicaciones que surgen del alumnado.

Desde nuestro modelo relacional, entendemos la intermetodología como la convergencia de métodos de aprendizaje atendiendo al propósito de aprendizaje integral para la vida, que llevará al desarrollo de todas y cada una de las dimensiones competenciales (Marta-Lazo; Gabelas, 2016): instrumental, cognitiva, actitudinal, axiológica, emprendedora y holística.

### *2.1. Dimensión instrumental*

Desde la perspectiva de la tecno-competencia, esta dimensión competencial se centra en el uso de diferentes programas de *software* y distintos recursos tecnológicos. Como ejemplo, se pueden utilizar mapas mentales que sirvan para abordar guiones de contenidos, que faciliten el aprendizaje o la co-realización entre diferentes actividades, utilizando una perspectiva de alfabetización informacional, a través de uso conceptual e ilustrativo de los aspectos más destacados de la temática que se aborde. La aplicación directa en el ámbito periodístico para la realización de guiones facilita controlar el directo, por ejemplo, en el ejercicio de crónicas o *in situ*.

### *2.2. Dimensión cognitiva*

En el proceso de elaboración de información, dentro de la fase documental, es necesario desarrollar capacidades para la dosificación y el filtro, con el fin de saber separar lo fundamental de lo accesorio. Esto requiere conocer

técnicas de búsqueda y filtro, realizando un análisis de las entradas, de las fuentes, de quienes las firman, de si son voces autorizadas en la materia o no, de la fecha en la que se publican, con objeto de dilucidar si son o no actuales o caducas. Además, conlleva el fomento del aprendizaje del lenguaje audiovisual, es decir de los dominios técnicos y expresivos de la narración y textos audiovisuales y digitales.

En la era TRIC, en la Red aflora una ingente cantidad de información, llegamos a una saturación o contaminación informativa. Esta «infopolución» exige para los profesionales desarrollar habilidades de uso inteligente de la información y comunicación (búsqueda de datos, selección, reconstrucción y difusión con distintos códigos) mediante distintos recursos digitales.

### *2.3. Dimensión actitudinal*

Hay que fomentar actitudes racionales ante la tecnología (ni tecnofobia o de rechazo, ni tecnofilia o sumisa), es importante encontrar el equilibrio.

Las posibilidades de intercambio de información e interacción requiere desarrollar actitudes de respeto y empatía hacia otros usuarios. Las redes sociales permiten compartir información desde el compromiso social y el servicio público.

Como medio de aprendizaje, atendiendo a la competencia colaborativa de trabajo en equipo, se pueden llevar a cabo diferentes prácticas de construcción de un discurso procomún, que dotará de credibilidad nuestra identidad digital.

### *2.4. Dimensión axiológica*

Las TRIC no son neutrales, para bien o para mal repercuten en el desarrollo de nuestro entorno y de la sociedad, por este motivo es importante empoderarse o apropiarse de la forma en que nos ofrecen los mensajes. Desde un planteamiento emancipador, se trata de potenciar criterios para el análisis crítico de la información relacionados con la toma de conciencia, con saber quiénes son los «dueños» de las informaciones y qué se esconde detrás de cada mensaje, cuál es el objetivo real.

Un mismo tema se puede desarrollar bajo parámetros positivos o negativos, con un enfoque muy distinto. Los ciudadanos debemos conocer cuáles son los entresijos de la información que se administra y cuáles son los valores o contravalores que desde diferentes fuentes se intentan alimentar.

Los periodistas deben de asumir la necesaria vertebración deontológica, con los valores universales y democráticos que hay que fomentar a través de la función de servicio público que exige la profesión.

### *2.5. Dimensión emprendedora*

Esta competencia se basa en la visión prospectiva, en el fomento de la creatividad y de la innovación. Cada vez más muchos periodistas están creando plataformas propias en las que lanzan nuevos negocios autogestionados.

Se trata de llevar a cabo prácticas de análisis del mercado, buscar en la Red nichos de mercado informativo y crear canales o plataformas hacia la empleabilidad.

### *2.6. Dimensión holística*

Todas las dimensiones se amplifican cuando se conjuntan y unifican desde una macroperspectiva panorámica. Para materializar el proceso de aprendizaje desde una visión global planteamos crear un documento integrado, un portafolio digital que nos sirve para realizar una presentación conjunta, clara y ordenada de todo el aprendizaje.

La interrelación que se produce entre unas técnicas y otras permite una práctica innovadora y globalizadora de actividades diversas, sumativas y ampliadoras del propio proceso en el que se dan cita las competencias de análisis-síntesis-reflexión-acción, las cuales se retoman y recuperan una y otra vez, de manera alterna, dependiendo del tipo de técnica que en cada caso se programa y propone al alumnado; o bien de lo que surge como vivencia en el camino.

De manera específica, en investigaciones anteriores (Marta-Lazo; Rodríguez-Rodríguez; Peñalva, 2020: 55), nos planteamos cuáles son las competencias profesionales que exige el mercado laboral del periodismo digital y concluimos que el ejercicio de la carrera informativa implica, ante todo, una revaloración de los fundamentos periodísticos o principios esenciales de la disciplina, como también se plantea por parte de otros autores (Cruz Álvarez; Suárez Villegas, 2017; Salaverría, 2016; López-García; Rodríguez Vásquez; Pereira-Fariña, 2017; Berganza; Lavín; Piñero, 2017; Palomo; Palau Sampio, 2016; Arrese, 2015; entre otros), lo que Arrese (2015: 17) denomina «retro-periodismo», al interpretar el entorno desde los principios y valores permanentes de la profesión (visión retro), que tratan de adaptarse a esos entornos desde los principios y valores que la tecnología y la economía plantean en cada momento (visión neo).

Esto exige una formación polivalente, repartida entre los principios clásicos de la profesión, las competencias mediáticas y las competencias transversales de disciplinas afines al periodismo, tanto en las Ciencias Sociales como en las Humanidades. Y ese es el gran reto que deben emprender las universidades, los formadores en formación, los periodistas profesionales y las empresas periodísticas (Marta-Lazo; Rodríguez-Rodríguez; Peñalva, 2020: 63). Dicho perfil polivalente implica competencias, tales como (*Ibid.*, 56):

1. Capacidad de buscar, procesar y difundir contenidos multimedia, procurando la creación de géneros propios del lenguaje digital (texto, hipertexto, audio y vídeo).
2. Capacidad para interactuar con nuevas audiencias, generando una constante retroalimentación de mensajes informativos, ideas y opiniones.
3. Una alta especialización en diversos campos del saber, en consonancia con el hábil manejo de herramientas tecnológicas.
4. Un perfil orientado al manejo experto de las redes sociales como elemento indispensable en la gestión de los productos noticiosos y la creación de un diálogo más dinámico entre y con los usuarios.

A las que se suman competencias clásicas, entre otras:

vocación profesional (competencias de identidad profesional), vocación de servicio (competencias de solidaridad), saber contar buenas historias (habilidades narrativas), investigar a fondo un tema (habilidades de reporterismo), honestidad, integridad y responsabilidad con las fuentes, el propio medio y el público (competencias éticas, deontológicas y jurídicas), empatía con el sufrimiento (habilidades psico-sociales), gran sentido de justicia (competencias de compromiso social), creatividad (habilidades de asociación de ideas para transformar las cosas), sentido común, criterio y capacidad reflexiva-de análisis (competencias especulativas), independencia y libertad (habilidades de aprendizaje autónomo), etc. (Marta-Lazo; Rodríguez-Rodríguez; Peñalva, 2020: 56).

### *3. La plataforma digital Entremedios, un ejemplo de aplicación del Factor Relacional al aprendizaje de competencias periodísticas*

Desde la implantación de los estudios de periodismo, en casi todas las Facultades se han llevado a cabo prácticas extracurriculares a través de la creación de distintos medios de comunicación, desde los más tradicionales: periódicos, emisoras de radio o canales de televisión; hasta novedosas plataformas digitales con contenidos transmedia.

Con el objetivo de concentrar, tanto las competencias más clásicas, como las necesarias desde el ámbito digital, en el curso 2015-2016 se creó en el Grado en Periodismo de la Universidad de Zaragoza la plataforma multimedia «Entremedios», diseñada para que fuera un espacio en el que los estudiantes pudieran publicar sus prácticas, no sólo curriculares, sino también extracurriculares, al mismo tiempo que les permitiera visibilizar sus competencias periodísticas. La principal finalidad que nos planteamos desde su inicio fue que el alumnado pudiera ejercer el periodismo mientras se estaba formando, de la manera más próxima posible al ejercicio profesional, con el propósito de adquirir competencias digitales y poder contar con una experiencia real.

El carácter abierto de los contenidos supone una extraordinaria motivación para que los estudiantes de periodismo ejerzan como periodistas y cuenten a la sociedad los problemas y las realidades que les preocupan desde las diferentes secciones que dispone la plataforma. Esto obliga a que los contenidos respondan a las expectativas de la sociedad y que los estudiantes elaboren piezas en las que «la realidad se palpa» a pie de calle, cuestionando la información.

Desde esta perspectiva, nos planteamos la dimensión relacional en la construcción de las diferentes secciones, así como en la dinámica de trabajo entre sus colaboradores, públicos y contenidos. La doble dimensión del Factor Relacional cristaliza en este proyecto. Cada redacción está formada por entre cuatro y seis estudiantes, varios son los colaboradores, uno de ellos es jefe de sección, otro ejerce de editor, más un profesor que es el coordinador de sección. A su vez, hemos creado una coordinación técnica cuya responsable es una becaria de cuarto curso del Grado de Periodismo. Las secciones están conducidas por los directores de la plataforma, los profesores Carmen Marta-Lazo y José Antonio Gabelas.

La relación entre estudiantes en un proceso de aprendizaje de pares, con el acompañamiento del coordinador y tutor-profesor, evidencian un modelo horizontal de trabajo, donde la retroalimentación es sustancial. Los estudiantes que conforman la redacción, editor y jefe de sección, más el profesor que los coordina y el público intercambian los roles de emisor y receptor, en una dinámica de producción interactiva, que ejemplifica la naturaleza educocomunicativa de la plataforma.

«Entremedios» significa conexión con todas y cada una de las secciones (EntrePlanos, EntreVips, EntreLíneas, EstreSpots, EntreOndas, EntreEventos y EntreLinks), secciones que aluden a la diversidad de los medios tradicionales y sociales que conforman el periodismo en la actualidad. Una red de secciones con diferentes temáticas, pero conectadas en sus dinámicas de trabajo y en la retroalimentación de sus contenidos. En esencia, el valor psicosocial y el valor sináptico que definen el Factor Relacional se formalizan en el desarrollo de «Entremedios».

El respeto que todo buen periodista debe tener hacia el público ha sido en el curso 2020-2021 el *leit motiv* de la plataforma, con el eslogan: «Los periodistas del futuro hacen el periodismo de ahora». Así, los estudiantes tienen la oportunidad de ejercer como buenos profesionales porque sus contenidos están dirigidos a la sociedad, que merece y necesita la mejor información. Solo se publican las piezas que cumplan con rigor los indicadores de calidad, según las directrices que marca el libro de estilo.



#### 4. Referencias

- Aguado, Juan Miguel; Feijóo, Claudio; Martínez, Inamculada (coords). (2013): *La comunicación móvil. Hacia un nuevo ecosistema digital*, Barcelona: Gedisa.
- Arrese, Ángel (2015): «Retropreperiodismo». En Rodríguez-Rodríguez, Jorge Miguel: *Retropreperiodismo, o el retorno a los principios de la profesión periodística*, pp. 15-28. Madrid-Zaragoza: SEP-Ediciones de la Universidad San Jorge-Heraldo de Aragón.
- Berganza, R.; Lavín, E.; Piñero-Naval, V. (2017): «Spanish Journalists' Perception about their Professional Roles». *Comunicar*, vol. 25, núm. 51, pp. 83-92.
- Boczkowski, Pablo J. (2004): *Digitizing the News. Innovation in online newspapers*, Massachusetts: The MIT Press.
- Bradshaw, Paul (2007): «A model for the 21st century newsroom: the news diamond». In: *Online Journalism Blog* [documento en línea]. <https://online-journalismblog.com/2007/09/17/a-model-for-the-21st-century-newsroom-pt1-the-news-diamond/>.
- Capra, Firtjof (2013): *Learning from Leonardo*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Cruz-Álvarez, J.; Suarez-Villegas, J.C. (2017): «Pautas deontológicas para el periodismo digital», *El Profesional de la Información*, vol. 26, núm. 2, pp. 249-254. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2017.mar.11>
- Freire, Paulo (1998): *Pedagogía de la Esperanza*, Madrid: Siglo XXI, Tercera edición.
- Gabelas-Barroso, José Antonio; Marta-Lazo, Carmen (2020): La era TRIC: Factor Relacional y Educomunicación, Egregius: Sevilla.
- Kaplún, Mario (1998): *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lancaster, Kurt (2012): *Videojournalism on the web*, Nueva York: Routledge.
- López-García X.; A. Rodríguez Vásquez; X. Pereira-Fariña (2017): «Competencias tecnológicas y nuevos perfiles profesionales: desafíos del periodismo actual», *Comunicar*, vol. 53, núm. 4, pp. 81-90. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-08>.
- McQuail, Denis (2010): *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Manovich, Lev (2005): *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Marta-Lazo, Carmen; Gabelas-Barroso, José Antonio (2016): *La comunicación digital, Un modelo basado en el Factor R-relacional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Marta-Lazo, C., Rodríguez Rodríguez, J. M.; Peñalva, S. (2020): «Competencias digitales en periodismo. Revisión sistemática de la literatura científica sobre nuevos perfiles profesionales del periodista», *Revista Latina de Comunicación Social*, vol. 75, pp. 53-68. DOI: <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1416>
- Masip, P.; Díaz-Noci, J.; Domingo, D.; Micó-Sanz, J.; Salaverría, R. (2010): «Investigación internacional sobre ciberperiodismo: hipertexto, interactividad, multimedia y convergencia», *El profesional de la información*, vol. 19, núm. 6, pp. 568 – 576. <http://hdl.handle.net/10171/13561>
- Murray, Janet (1999): *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*, Barcelona: Paidós.
- Nielsen, Jakob (1999): *Designing Web Usability: The practice of simplicity*, Indianápolis: New Riders Publishing.
- Palomo, B.; Palau-Sampio, D. (2016): «El periodista adaptativo. Consultores y directores de innovación analizan las cualidades del profesional de la comunicación», *El profesional de la información*, vol. 25, núm. 2, pp. 188-195. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2016.mar.05>
- Salaverría, Ramón (2005): *Redacción periodística en Internet*, Pamplona: Eunsia.
- Salaverría, Ramón (2016): «Redefinir al comunicador», *El profesional de la información*, vol. 25, núm. 2, pp. 163-167. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2016.mar.02>
- Villalonga, C.; Marta Lazo, C. (2015): «Modelo de integración educucomunicativa de

“apps” móviles para la enseñanza y aprendizaje», *Pixel-Bit*, vol. 46, pp. 137-153. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61616>

Williams, Andrew; Franklin, Bob (2007): *Turning around the tanker: implementing Trinity Mirror's online strategy*. Cardiff: Cardiff University.

## Alfabetización mediática y transferencia de resultados de investigación con modelo cuádruple hélice

*Victoria Tur-Viñes*  
Universidad de Alicante

### *1. La alfabetización mediática como proceso de innovación*

Desde las facultades de comunicación tenemos la potestad de imprimir a la alfabetización mediática un carácter envolvente e integral, o anecdótico. Hoy por hoy, es una moderada aspiración, todavía. Por las consecuencias e implicaciones transformadoras que puede implicar es fácil inclinarse a pensar que la gestión integral de estas iniciativas es necesaria y deseable. De hecho, supone una innovación profunda en muchos campos del saber. Una buena gestión integral persigue innovar en los procesos de educación en el uso e interpretación de los medios, involucra a todos los agentes concernidos y a la administración pública, que tiene la capacidad de regulación. Estamos, por tanto, frente a un proceso de innovación, anclado en una necesidad social, precipitado por la vertiginosa evolución de los medios, que debe alinear políticas que deriven en actuaciones.

¿Cómo hacerlo? La envergadura de una buena política orientada a la alfabetización mediática puede ser viable, con garantía, si los proyectos que se promueven tienen en cuenta el modelo de cuádruple hélice. El modelo de cuádruple hélice posibilita que las organizaciones de la sociedad civil participen intencionadamente en la organización de sistemas de innovación (Lindberg; Lindgren; Packendorff, 2014).

### *El modelo de cuádruple hélice*

El modelo de triple hélice es muy potente para describir y explicar la dinámica helicoidal de las relaciones universidad-industria-gobierno que impulsa el conocimiento y la innovación en la economía y la sociedad del conocimiento. Estas tres subdinámicas, que reflejan tres mecanismos de actuación, intercambian entre sí funciones de producción de conocimiento, creación de riqueza y control normativo. El modelo es relevante para el estudio de los desarrollos basados en el conocimiento (Etzkowitz; Leydesdorff, 2000). La economía basada en el conocimiento y la democracia avanzada tienen ca-

racterísticas cada vez más similares porque combinan e integran diferentes modos de conocimiento y diferentes estilos políticos. Plasser (2004) afirma que la democracia y la política se desarrollan según las premisas de una democracia basada en los medios de comunicación:

la realidad de los medios de comunicación se solapa con la realidad política y social; la percepción de la política principalmente a través de los medios de comunicación; y las leyes del sistema mediático determinan las acciones y estrategias políticas. La política puede pasar de ser una democracia de «representación parlamentaria» a una democracia de «presentación mediática», donde la política de «decisión» pasa a ser una política de «presentación» (Plasser, 2004: 22-23).

La cuádruple hélice, como modelo de innovación, refleja en muchos aspectos varias características comunes al nuevo pensamiento implícito en los procesos de innovación y en las políticas de innovación (Arnkil; Järvensivu; Koski; Piirainen, 2010). El concepto de cuádruple hélice es un concepto con distintas definiciones, aunque ampliamente utilizado en la investigación de la innovación.

El modelo de cuádruple hélice incorpora a la tríada universidad-industria-gobierno a los usuarios de los servicios, un cuarto elemento: la ciudadanía, inmersa en la comunicación y la cultura. Las políticas y estrategias de conocimiento e innovación deben reconocer el importante papel del público para alcanzar con éxito las metas y objetivos (Carayannis; Campbell, 2009). El hecho de que los usuarios también puedan ser considerados como parte del sistema de innovación fue puesto de manifiesto explícitamente por Carayannis y Campbell (2012) y representa un perfeccionamiento de los procesos de innovación. En ello reside la utilidad y el acierto del modelo de cuádruple hélice.

La comunicación, en cuanto disciplina transversal, crea el espacio propicio para la intersección de los 4 públicos de interés que confluyen en la problemática de la alfabetización mediática. La adopción de modelos de innovación propios de otros ámbitos distintos a la comunicación, como el modelo de cuádruple hélice, puede enriquecer los proyectos y las propuestas derivadas de cualquier iniciativa destinada a mejorar la competencia de quienes consumen, producen, investigan o regulan productos y mercado de los medios.

## *2. La audiencia informada*

El público, como audiencia, tiene un peso representativo muy importante en un modelo innovador de cuádruple hélice, en número e implicaciones del proceso mediático. A pesar de que la alfabetización mediática supone un problema social urgente en todos los niveles etarios, en el caso de la infancia, cobra una relevancia aún mayor que podríamos considerar casi inaplazable.

Los medios viven un momento marcado por la multiplicación imparable de contenidos y la convergencia mediática (Jenkins, 2008). La ampliación y transformación cultural de la consideración de audiencia es un hecho inevitable. Así, el antaño destinatario, receptor, público, consumidor es ahora, ante todo, ciudadano titular de derechos y obligaciones (Nieto-Tamargo, 2008) y consumidor voraz de contenidos relacionados mayoritariamente con el entretenimiento, no solo con la información.

La audiencia informada es aquella que dispone de información completa, accesible y fácilmente identificable sobre la oferta de contenidos audiovisuales existente. Para ello, la información sobre programas o contenidos debe ser suficiente, clara y precisa. La clasificación y etiquetado de programas desempeña una función orientadora siempre que integre una combinación informativa mínima: una recomendación etaria (edad idónea) y una recomendación sobre el tipo de contenido, de carácter más moral. La recomendación moral, para que sea completa y útil, no debe concentrarse solo en los contenidos potencialmente controvertidos —contenidos negativos o positivos—, también debe señalar los aspectos positivos. De este modo, la recomendación moral garantizará un repertorio de informaciones destinadas no solo a la protección, prevención o advertencia sino también a la prescripción de aspectos que contribuyan a generar una experiencia positiva en la audiencia, siempre respetando la libertad última de decisión del ciudadano. De este modo, los sistemas de calificación y etiquetado permiten que las decisiones de la audiencia estén motivadas por una información de calidad. Por otro lado, también estimulan la responsabilidad social de los medios (Morales-Blanco-Steger; Fuente-Cobo, 2018) y productores de contenidos. La suma de efectos permite avanzar en la alfabetización mediática efectiva.

Una audiencia informada tiene implicaciones en las siguientes esferas (Tur-Viñes, 2020):

- Medios concienciados en el ejercicio de su responsabilidad social corporativa. Los medios son agentes imprescindibles para generar los elementos informativos sobre los contenidos audiovisuales y ponerlos a disposición de la audiencia de forma adecuada, visible y accesible.
- Una audiencia informada es una audiencia más responsable. Así, la audiencia aumenta significativamente la probabilidad de ejercer influencia en el sistema audiovisual a través del asociacionismo, los mecanismos de reclamación y la involucración en los foros de participación activa de la ciudadanía (asociaciones de usuarios de los medios) que se derivan de una práctica mejor organizada y activa. Un consumo más saludable de los medios es otro efecto lógico derivado de la audiencia informada.
- Canalizar los derechos de la ciudadanía: protección preventiva de la exposición del menor a contenidos potencialmente perjudiciales; informar a los tutores legales del menor de datos e informaciones para elegir mejor los contenidos respetando su libre elección. Todo ello afecta al sistema

de correulación vigente en España, donde la existencia de normas de autorregulación de asunción voluntaria junto con un marco legal de obligado cumplimiento crea, potencialmente, las condiciones óptimas para las buenas prácticas éticas comunicativas.

Vemos así cómo los procesos que implica una auténtica alfabetización mediática necesitan de la intensa interacción de distintas instancias y, todas ellas, deben asumir la responsabilidad requerida. Realizar planteamientos desde la perspectiva del modelo de cuádruple hélice es una garantía para cualquier proceso innovador.

### *3. Alfabetización mediática*

La consecuencia, de mayor calado, derivada de una audiencia efectivamente informada es la alfabetización mediática, ampliamente estudiada en España desde el campo de la educación (Aparici; García-Matilla, 1998; Varis, 2004; Ferrés, 2006; Aguaded, 2009; Ferrés; Piscitelli, 2012; Pérez-Tornero; Varis, 2012) incluso aplicada a la realidad transmidiática (Scolari, 2016). En el ámbito iberoamericano, se ha generalizado en paralelo el término Educomunicación:

como un proceso que supera la mera capacitación en lecto-escritura e implica 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 (Marta-Lazo, 2018: 48).

De hecho, la Directiva europea de servicios de comunicación audiovisual (Diario Oficial de la Unión Europea, 2018) incluye una aclaración (nota 59) que la define con mayor claridad que en los textos legales previos:

La «alfabetización mediática» abarca las competencias, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los ciudadanos utilizar con eficacia y seguridad los medios. A fin de que los ciudadanos puedan acceder a la información y utilizar, analizar de manera crítica y crear contenidos mediáticos de un modo responsable y seguro, los ciudadanos deben poseer capacidades de alfabetización mediática avanzadas. La alfabetización mediática no debe limitarse al aprendizaje de herramientas y tecnologías, sino que también debe tener el fin de aportar a los ciudadanos el pensamiento crítico necesario para discernir, analizar realidades complejas y reconocer la diferencia entre opiniones y hechos. Por consiguiente, es necesario que tanto los prestadores de servicios de comunicación como los prestadores de plataformas de intercambio de vídeos, en cooperación con todas las partes interesadas, promuevan el desarrollo de

la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad para los ciudadanos de todas las edades y para todos los medios, y que se sigan de cerca los avances a ese respecto.

Esta directiva introduce cambios y aclara conceptos: considera comunicación audiovisual tanto la programática como la comercial; asimila los servicios y plataformas de intercambio de vídeos; aclara el concepto de responsabilidad editorial y sugiere el etiquetado de programas como instrumento informativo para hacer visible y accesible la producción europea.

En la parte final del texto citado se alienta a todos los agentes involucrados a promover el desarrollo de la alfabetización mediática. En este sentido resulta necesario identificar dichos agentes, su responsabilidad, los límites de su contribución potencial y su grado de compromiso. En la literatura sobre el tema encontramos varios modelos de competencias en alfabetización mediática (ver tabla 1).

Tabla 1. Modelos competenciales en alfabetización mediática.

Aparici y Osuna-Acedo (2010)	Ferrés y Piscitelli (2012) Todas tienen dos dimensiones: análisis y expresión	Marta-Lazo y Gabelas (2016)
Analizar y conformar un sentido a la información	Lenguajes	Tecnocompetencia (instrumental)
Comprender las implicaciones culturales y sociales de la convergencia tecnológica	Tecnología	Cognitiva (dosificación y filtro de la información)
Comprender y analizar el sentido de la participación en el ciberespacio	Procesos de interacción	Actitudinal (respeto y empatía hacia otros interactuantes)
Detectar la fiabilidad y calidad de la información cibernética	Procesos de Producción y difusión	Axiológica (Tecnologías de la Relación, la Comunicación y la Información, que no son neutrales)
Reconocer quiénes están representados y quiénes no en la información	Ideología y valores	Investigadora (análisis y reflexión para abordar la resolución de problema)
Reconocer el modelo comunicativo y pedagógico de los entornos virtuales	Estética	Emprendedora (pensamiento creativo)
		Holística (aprendizaje integrado)

Estos modelos suponen una aproximación valiosa desde la perspectiva de la educación. La generalización del modelo para todos los agentes involucrados exige cierta adaptación.

Cuando hablamos de competencia nos referimos al conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto. En concreto, la competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural, en opinión de Ferrés y Piscitelli (2012: 69).

Una política de alfabetización mediática debería considerar las siguientes dimensiones competenciales mínimas: búsqueda y selección de información; comprensión e interpretación del contenido; valoración crítica personal; canalización de la interacción efectiva (opiniones, adhesiones, contribuciones, nuevas creaciones derivadas); conocimiento y participación en foros de carácter consultivo y prelegislativo y/o autorregulador. Cada uno de los agentes que intervienen en el sistema audiovisual y cada público de interés tienen unas necesidades distintas en cada competencia. El conjunto de competencias de desarrollo prioritario para cada público podría representar el primer paso hacia una política de alfabetización mediática decidida y moderna.

Informar a la audiencia implica calificar y clasificar los contenidos. Al efecto, destacan, entre otros, los trabajos de Tur-Viñes, Romero y Lozano (2008); Fuente-Cobo (2009); Fuente-Cobo, Ortiz-Sobrino, Tur-Viñes, Martínez-Otero, Muñoz-Saldaña y Mora-Figueroa-Monfort (2015); Tur-Viñes, Martínez-Otero, Muñoz-Saldaña y Mora-Figueroa-Monfort (2015).

Las iniciativas existentes se caracterizan por tener una especial consideración de la protección de quienes son menores y del público con discapacidad auditiva. Son iniciativas unimedio, que surgen en el cine o la televisión, de espaldas a la convergencia mediática.

#### *4. El caso de la calificación de programas infantiles en España*

La transferencia de resultados académicos de investigación posibilita un espacio de colaboración universidad-industria-gobierno-usuarios/as asociados/as muy fértil para propuestas de carácter cuádruple hélice. Sus derivadas son tan interesantes para producir cambios en los sistemas que, actualmente, los mecanismos de evaluación del profesorado han activado su reconocimiento, mediante el conocido sexenio de transferencia de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), dependiente de Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

La Comisión Nacional del Mercado y la Competencia (CNMC), desde su creación en 2007, ha priorizado la protección del menor en los medios audiovisuales. Elaborar unos criterios de calificación de contenidos audiovisuales surgió como una necesidad imperiosa. Desde la Sala de Supervisión Regula-



toria de la CNMC, en 2014 se creó un grupo de trabajo configurado por las televisiones en abierto adheridas al Código de Autorregulación y las principales asociaciones de consumidores en materia audiovisual, así como expertos en la materia. La configuración de estas comisiones temáticas para abordar proyectos afines es una práctica habitual de este organismo público (aunque independiente del Gobierno y sometido al control parlamentario y judicial). Este grupo de trabajo mantuvo también encuentros con otros prestadores de servicios del sector audiovisual. En concreto, para la actualización del código (publicada en 2015) la CNMC configuró un Grupo de Trabajo de Menores, compuesto por los operadores nacionales y determinadas asociaciones (entre ellas, ICMEDIA: Federación de Asociaciones de Consumidores y Usuarios de los Medios) con el objetivo de generar un nuevo sistema de calificación que actualizara los criterios orientadores del Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia.

La CNMC trasladó al Grupo de Trabajo un borrador de documento realizado por contrato de transferencia de la investigación (Art. 83 de la Ley Orgánica de Universidades), elaborado por la autora de este texto junto con Carmen Fuente-Cobo para ICMEDIA, miembro del grupo de trabajo. Este informe pretendía facilitar los procesos seguidos por los programadores/difusores a la hora de asignar calificaciones por edades a los programas difundidos, reducía la ambigüedad de conceptos y trataba de ampliar el margen de seguridad para todos los agentes de la cadena audiovisual: operadores/programadores, usuarios y regulador.

Mediante una resolución, la CNMC (2015) confirmó la sustitución de los criterios de clasificación que se recogen como Anexo al Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia suscrito en 2007. El aviso de recomendación de edad es de obligado cumplimiento. Sin embargo, la señalización de los contenidos positivos y de los negativos se incluye como una recomendación sin más. La actividad de la audiencia en consulta, los canales de interacción y denuncia disponibles para trasladar la opinión de la audiencia y la presión de las asociaciones de telespectadores y usuarios, muy activas en España, serán determinantes para que estos ajustes cobren sentido e impulsen la mejora necesaria del sistema en el futuro. Operadores, reguladores, productores y audiencia serían los primeros beneficiados al disponer de un sistema de clasificación que puede ser una herramienta realmente útil para conseguir espectadores infantiles más competentes, mejor alfabetizados.

El modelo de cuádruple hélice revela todo su potencial en el ámbito de las propuestas factibles y aplicadas porque garantiza la interconexión de todos los agentes involucrados en el problema a solucionar; esto es, en el caso de la alfabetización mediática: universidad, gobierno, industria y público. Activar proyectos de esta naturaleza, con base en la transferencia de resultados de investigación científica, puede suponer un campo de trabajo prometedor que impulse con firmeza la transformación educomunicativa que necesitamos.

## 5. Referencias

- Aguaded, Ignacio (2009): El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, n. 32, pp. 7-8. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-00-001>
- Aparici, Roberto; García Matilla, Agustín (1998): *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre (1º ed. 1987).
- Aparici, R.; Osuna-Acedo, S. (2010). Educación y cultura digital. En R. Aparici (ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Arnkil, R.; Järvensivu, A.; Koski, P.; Piirainen, T. (2010): Exploring quadruple helix outlining user-oriented innovation models. Final Report on Quadruple Helix Research for the CLIQ project (Tampere, Finland). <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65758/978-951-44-8209-0.pdf>
- Carayannis, E. G.; Campbell, D. F. (2009): 'Mode 3' and 'Quadruple Helix': toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International journal of technology management*, 46(3-4), 201-234. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374>
- Carayannis, E. G.; Campbell, D. F. (2012): Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems. In *Mode 3 knowledge production in quadruple Helix innovation systems* (pp. 1-63). Springer, New York, NY.
- Diario Oficial de la Unión Europea (ES) L303/69 de 28/11/2018. Directiva (UE) 2018/1808 del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de noviembre de 2018 por la que se modifica la Directiva 2010/13/UE (Directiva de servicios de comunicación audiovisual) <https://www.boe.es/doue/2018/303/L00069-00092.pdf>
- Etzkowitz, H.; Leydesdorff, L. (2000): The dynamics of innovation: from National Systems and «Mode 2» to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research policy*, 29(2), 109-123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Ferrés, Joan (2006): La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17. Disponible en <https://www.cac.cat/es/documentacio/la-educacion-comunicacion-audiovisual>
- Ferrés, Joan; Piscitelli, A. (2012): La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, n. 38, v. XIX, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fuente-Cobo, Carmen (Coord.) (2009): *Infancia y televisión. Políticas de protección de los menores frente a los contenidos televisivos*. Madrid: Fragua.
- Fuente-Cobo, Carmen; Ortíz-Sobrino, Miguel-Ángel; Tur-Viñes, Victoria; Martínez-Otero, Juan; Muñoz-Saldaña, Mercedes; Mora-Figueroa-Monfort, Borja (2015): *Criterios y procedimientos de calificación de contenidos audiovisuales*. Colección Informes del Instituto. Madrid: Instituto de Radio y Televisión Española (IRTVE).
- Jenkins, Henry (2008): *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lindberg, M.; Lindgren, M.; Packendorff, J. (2014): Quadruple Helix as a way to bridge the gender gap in entrepreneurship: the case of an innovation system project in the Baltic Sea region. *Journal of the Knowledge Economy*, 5(1), 94-113. <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0098-3>
- Marta-Lazo, Carmen (2018): El marco teórico de la alfabetización mediática: orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En Carmen Fuente Cobo; Carmen García Galera; Celia Camilli Trujillo (Eds.), *La educación mediática en España: artículos seleccionados* (pp. 47-54). Universitas Editorial.
- Marta-Lazo, Carmen; Gabelas, José-Antonio (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el factor r-elacional*. Barcelona: UOC.
- Morales-Blanco-Steger, Begoña; Fuente-Cobo, Carmen (2018): Confianza de las audiencias en las marcas televisivas: propuesta de indicadores de responsabilidad social y reputación corporativas. *El profesional de la información*, v. 27, n. 3,

- pp. 537-547. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.07>
- Nieto-Tamargo, Alfonso (2008): Ciudadano y Mercado de la Comunicación. *Comunicación y Sociedad*, v. XXI, n. 2, 7-33. <https://doi.org/10.15581/003.21.2.7-33>
- Pérez-Tornero, José Manuel; Varis, Tapio (2012): *Alfabetización mediática y nuevo humanismo* (Vol. 2). Barcelona: Editorial UOC.
- Plasser, F. (2004): La comunicación política en los hemisferios Norte y Sur ¿Qué intercambio recíproco puede esperarse? *Diálogo político*, 21(2), 165-180.
- Scolari, Carlos Alberto (2016): Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, n. 193, 13-23.
- Tur Viñes, Victoria; Romero, Benjamín; Lozano, Macarena (2008): Contenidos programáticos audiovisuales: experiencias internacionales en regulación. *Sphera Pública*. Revista de ciencias sociales y de la comunicación, n. 8, 41-63. <http://sphera.ucam.edu/index.php/sphera-01/issue/view/9>
- Tur-Viñes, V. (2020): Calificación de programas de televisión y audiencia informada. *Profesional de la Información*, 29(2), e290212. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.12>
- Tur-Viñes, Victoria; Muñoz Saldaña, Mercedes; Mora-Figueroa Monfort, Borja (2015): Análisis internacional de modelos de clasificación de contenidos. En Fuente Cobo, Carmen et al. *Criterios y procedimientos de calificación de contenidos audiovisuales*. Colección Informes del Instituto. Madrid: Instituto de Radio y Televisión Española (IRTVE).
- Varis, T. (2004): A social perspective of e-learning in the national education system. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 57-60.



# Epílogo

## Horizontes para la alfabetización digital en las Facultades de Comunicación

*Charo Sádaba*

Universidad de Navarra

*Patricia Nuñez-Gómez*

Universidad Complutense de Madrid

*José Manuel Pérez Tornero*

Universidad Autónoma de Barcelona

Una de las consecuencias de la pandemia provocada por el covid-19 ha sido la mayor conciencia pública de la necesidad de una mejor alfabetización mediática e informacional de la población en general. Y es razonable pensar que, como formadoras de futuros ciudadanos y, sobre todo, de profesionales de la comunicación, las facultades de comunicación tienen una responsabilidad especial en esta tarea. La desinformación se ha convertido en una segunda pandemia que ha contaminado el discurso público y político y que genera inseguridad, miedo y dificulta la necesaria cohesión social.

En este reto que afronta la sociedad el siglo XXI, el componente digital que le es ya esencial tiene, como suele ser habitual, su parte de riesgo y su parte de oportunidad.

El riesgo está vinculado a la facilidad y rapidez con la que se propagan los bulos, las noticias inexactas o las mentiras, ya que son fáciles de producir y mucho más sencillas de divulgar. Los avances tecnológicos hacen posible poner en boca de alguien afirmaciones que no ha hecho, contribuyendo así a la construcción de relatos dañinos. Además, la polarización de las redes, escenario prioritario de la desinformación, empuja y añade velocidad y un componente emocional en la audiencia que puede provocar una rápida escalada en la tensión generada sobre un asunto. Tras una pantalla es fácil apoyarse en argumentos falaces o incompletos para lograr alcanzar la atención de la opinión pública general. En algunos casos, la presión por el tiempo que se vive en las redacciones de algunos medios les ha convertido en colaboradores necesarios en la difusión de la desinformación, al difundir noticias sin las comprobaciones necesarias y habituales. La dificultad de control que plantean las redes, la necesaria protección de la libertad de expresión, y también algunos estudios que reconocen que los esfuerzos por legislar y

regular este fenómeno no tienen consecuencias positivas, hacen que emerja con gran fuerza la vía educativa.

Porque este escenario plantea, sobre todo, muchas oportunidades para poner en valor el trabajo riguroso de los profesionales de la comunicación, a quienes hay que dotar de las herramientas y los conocimientos que les permitan hacer su trabajo de manera más ágil y mejor, pero siempre rigurosa, con el fin de servir a la sociedad, que requiere de una información de calidad para poder tomar decisiones informadas y bien formadas. Las profesiones de la comunicación son esenciales en las sociedades democráticas y vitales en un mundo digital siempre conectado. Resaltar y dar a conocer su papel como elemento de cohesión y estructura social es también vital. Quienes hoy se forman en las facultades de comunicación asumirán la tarea de informar, comunicar y entretener a una audiencia exigente y diversa, y han de ser conscientes de los límites pero también de las responsabilidades que implica su trabajo. Quienes investigan en este entorno tienen que seguir aportando evidencias que mejoren la comprensión de este fenómeno, haciendo atisbar soluciones parciales o más completas que ayuden en esta tarea de todos.

### *1. Una alfabetización digital*

La alfabetización mediática e informacional, descrita en el capítulo 1 de esta monografía, asume plenamente el componente digital y por tanto también la alfabetización digital. Se entiende por alfabetización digital el conjunto de competencias necesarias para la plena participación en la sociedad del conocimiento. Esto incluye los conocimientos, habilidades y comportamientos para propósitos de comunicación, creación y colaboración.

Podría decirse que no hay una diferencia básica entre los conceptos respecto a lo que se entiende por alfabetización mediática desde el momento en que los medios operan sobre plataformas digitales y gran parte del consumo también sucede en el mundo online. Como afirma el Global Framework Digital Literacy de Unesco (2018) la alfabetización digital es la habilidad para acceder, organizar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear información segura y apropiada a través de las tecnologías para el trabajo y el emprendimiento. Esto incluye competencias que se refieren a la alfabetización informática, a la informativa y a la mediática.

No obstante, en la comprensión de las nuevas realidades generadas por la digitalización, la alfabetización digital implica más que la mera capacidad de usar software u operar un dispositivo digital e incluye una gran variedad de capacidades cognitivas, motoras, sociológicas y emocionales complejas, que los usuarios necesitan para funcionar eficazmente en entornos digitales. También se refiere a la habilidad para entender y usar la información en múltiples formatos de una gran gama de recursos que se presentan por medio del orde-

nador. Todas estas son competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos.

La manera de implementar estas tecnologías en la educación depende de los diferentes países y programas educativos. En muchos casos, la implantación de las tecnologías digitales se reducen al equipamiento de las aulas con recursos tecnológicos, pero no a un verdadero cambio en profundidad de los planes educativos. La integración de las tecnologías pasa por tanto por una integración completa dentro del currículo escolar. Una verdadera *digital literacy* supone formar a los estudiantes en una capacidad crítica profunda, con un verdadero cambio cultural y las habilidades necesarias para enfrentarse a demandas complejas en determinados contextos. Deben ser capaces de transformar la información en conocimiento, obtener conocimiento de entornos digitales y ser críticos.

Si bien algunos jóvenes son grandes usuarios de la tecnología digital en diferentes actividades de la vida cotidiana, una significativa proporción de ellos no tiene habilidades necesarias para el uso de las mismas. Disponer de información no produce de forma automática conocimiento, ya que transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento.

Ante esta problemática, resulta cada vez más apremiante incorporar a los procesos de enseñanza, estrategias que desarrollen y refuercen habilidades para la búsqueda y selección de información, estrategias mediante las cuales se estimule la capacidad de pensamiento crítico y creativo de los estudiantes.

En otras palabras, es necesaria la participación docente e institucional en procesos formativos que desarrollen habilidades de alfabetización informacional en los estudiantes de educación superior, habilidades mediante las cuales no sólo puedan acceder a la información y al conocimiento, sino también reconstruirlo, generarlo e ir construyendo su visión del mundo.

Tanto estudiantes como investigadores y docentes debemos ser conscientes de que el mundo actual exige mentes críticas y comprometidas con el entorno.

En este sentido resulta fundamental que docentes e investigadores nos capacitemos y estemos preparados para darle sentido al cúmulo de información y conocimiento derivado del avance tecnológico. Ello implica poner en práctica estrategias que involucren tanto a las instituciones como a la comunidad educativa (docentes y discentes).

La innovación tecnológica, que afecta a productos y procesos, tiene además un impacto sobre el conjunto del tejido productivo, favorece la obsolescencia rápida de las competencias contempladas por las titulaciones, obligando a definir marcos de educación y de formación lo suficientemente flexibles como

para evitar que la brecha entre los conocimientos requeridos por las empresas y los ofertados por las universidades —el llamado *gap* o brecha formativa— dificulte tanto la creación de empleo como el crecimiento económico. Así también se recoge en el Marco para Competencias Digitales de la UE (2017). El fortalecimiento de las competencias digitales supone por tanto un área de intervención preferente para las instituciones comunitarias como un reto al que debe hacer frente la enseñanza superior.

Así pues, las universidades deben mejorar el reconocimiento de los programas académicos adoptándolos a un sistema de competencias digitales basado en el Marco de Competencias TIC, para reducir la brecha entre oferta y demanda de trabajo y estimular el emprendimiento (programa *Startup Europe*). Estas capacidades permitirán optimizar su aprendizaje y favorecer sus oportunidades individuales de inserción en el mercado de trabajo (European Parliament and the Council, 2008) no sólo en el ámbito digital. No se puede olvidar que el 44% de los europeos no tienen aún competencias digitales mientras que el 79% de ellos utiliza internet de manera regular y serán exigidas para los trabajos del futuro (Digcomp, 2017).

## *2. Retos para las Facultades de Comunicación*

En este contexto de relevancia y urgencia del tema, donde las facultades de comunicación, sus docentes, investigadores y estudiantes, tienen un papel clave en el presente y el futuro de la lucha contra la desinformación y a favor de una sociedad más inclusiva, más comprometida y mejor informada, el texto que hemos tenido la oportunidad de editar abre una puerta a la esperanza.

Las contribuciones recibidas para este volumen, hacen justicia a la importancia que la alfabetización mediática e informacional tiene en las facultades de comunicación en España, que comienza por reconocer que hay una tradición notable de investigación sobre el área por parte de los y las investigadores del área. No en vano, son muchos los nombres de referencia a nivel internacional y nacional tanto en el uso del concepto más extendido en el ámbito anglosajón (*media literacy*) como en el acuñado y más asumido en el ámbito iberoamericano (educación). Muchos y muchas forman parte del elenco de autores de este volumen. Hemos podido leer, además, textos con ejemplos relevantes de cómo en el aula se puede formar al alumnado en la competencia mediática e informacional que ha adquirido una relevancia muy importante en los últimos años.

Todo esto genera unas ideas, acompañadas de necesidades que emergen y que pueden ser entendidas como retos para quienes forman parte de las facultades de comunicación hoy, tanto sus directivos como, sobre todo, sus docentes e investigadores. Resumimos estos retos en dos: los docentes y los de investigación.



### 2.1. Retos en el ámbito docente

En primer lugar, a lo largo de estas páginas hemos visto cómo desde un punto de vista docente, se puede apreciar que hay una convicción generalizada de que los estudiantes de titulaciones de comunicación e información deberían adquirir las competencias precisas no solo como ciudadanos, sino también como profesionales. Esto es particularmente relevante en el contexto de desinformación en el que la sociedad digital nos ha situado. Un uso crítico de los medios y de la información es necesario en primer lugar para los profesionales con el fin de que ellos puedan ayudar y guiar a la ciudadanía y ejercer así, de manera responsable, su deber de informar. No obstante, cabría acometer el ejercicio que permita constatar en qué medida la adquisición de esta competencia está explícitamente mencionada en las memorias y grados de facultades de comunicación e información en España.

En el caso de que así sea, sería interesante hacer un estudio que permitiera relacionar esta competencia presente en las memorias con los contenidos impartidos en los grados. Idealmente, un estudio que midiera el nivel de competencia mediática e informacional en estudiantes de nuestras facultades podría ser interesante para los propios centros y también para la sociedad en general, en la medida en que aspiramos a que nuestros graduados puedan colaborar en la formación en esta competencia para toda la ciudadanía.

También hay que ser consciente de que muchos jóvenes han adquirido de manera experiencial sus conocimientos digitales, basándose en el ensayo-error e incluso desarrollando hábitos incorrectos. Esto puede influir en sus oportunidades de empleo y también en su perspectiva sobre esta realidad digital. Es necesario estudiar si se adquieren estas competencias en los estudios de comunicación, comprobar si son adquiridas esas competencias de primer a último curso para implementar planes de mejora que permitan adquirirlas. Podría ayudar, por ejemplo, crear una base de experiencias de educación mediática para llegar a protocolos de actuación en las carreras de comunicación.

Esto también podría ir de la mano de un estudio de la presencia de esta competencia entre los docentes de las facultades de comunicación y, por extensión, también en los profesionales de los medios de comunicación. Los resultados de este trabajo podrían tener resultados positivos en la actualización de planes de estudios y también en la configuración de la oferta docente para el *long life learning*: la actualización de los profesionales de la comunicación.

### 2.2. Retos para la investigación

En segundo lugar, también se ha hecho patente la presencia del interés por la alfabetización mediática e informacional, clara y consolidada, en el ámbito investigador. Hay referentes internacionales y nacionales tanto en el estudio de la fundamentación teórica como en su aplicación a distintos contextos.

Esta investigación se podría beneficiar, sin duda, de una cierta armonización de los esfuerzos, de la creación de grupos y redes de investigadores que permitiera abordajes más ambiciosos.

En este mismo sentido, la interdisciplinariedad está en el corazón de este ámbito del conocimiento y por ello sería bueno también delimitar con más precisión los campos de colaboración respetando la naturaleza de las disciplinas en juego. En el escenario actual, la colaboración con la profesión y con otras entidades que puedan ayudar a hacer consciente a la ciudadanía de la importancia de comunicar con responsabilidad y rigor, y de formarse para ser críticos ante los contenidos consumidos y recibidos, es inevitable. También es preciso conocer los requerimientos exigidos por las empresas con el fin de facilitar, en la medida de lo posible, el empleo.

Por último, la universidad, y las facultades de comunicación en particular, pueden aspirar a convertirse en un foro donde debatir, colaborar y compartir ideas entre los profesionales de los que se puede aprender también mucho sobre las dificultades en la práctica diaria y sobre nuevas soluciones que estén dando resultado.

### *3. Referencias*

- Carretero Gómez, S.; Vuorikari, R.; Punie, Y. (2017): *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Union(2020) Programa Start up <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/startup-europe>.
- Unesco (2018) *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for indicator*, Montreal, Unesco.

## colección PERIODÍSTICA

- 1-El Titular. Tratado sobre las técnicas, modalidades y otros artificios propios de la titulación periodística. *Antonio López Hidalgo.*
- 2-Del papel a la pantalla. La prensa en internet. *Concha Edo Bolós.*
- 3-Géneros periodísticos complementarios. Una aproximación crítica a los formatos del periodismo visual. *Antonio López Hidalgo.*
- 4-Periodismo informativo e interpretativo. El impacto de internet en la noticia las fuentes y los géneros. *Concha Edo Bolós.*
- 5-Producción periodística y nuevas tecnologías. Estrategias de la prensa ante la convergencia mediática. *Pedro Antonio Rojo Villada.*
- 6-Historia crítica del fotoperiodismo occidental. *Jorge Pedro Sousa.*
- 7-El editorial. Un género periodístico abierto al debate. *María Ángeles Fernández Barrero.*
- 8-La televisión digital en España. *Gema Alcolea Díaz.*
- 9-La construcción del mito a través de la Prensa. El caso Bin Laden. *Flora Marín; José I. Armentia; José M. Caminos; Aintzane Allberdi.*
- 10-El periodista on line: de la revolución a la evolución. *Bella Palomo Torres.*
- 11-Desafíos de la Comunicación Local. Guía para la práctica de la información en los ámbitos de proximidad. *Xosé López García.*
- 12-Los heraldos de acero. La propaganda de guerra y sus medios. *Adrián Huici Módenes (coordinador).*
- 13-El periodista en su soledad. *Antonio López Hidalgo.*
- 14-¡Peligro! Periodistas. Un análisis crítico del oficio de informar. *Luis Mínguez Santos.*
- 15-Cibermedios. El impacto de internet en los medios de comunicación en España. *Ramón Salaverría (coordinador).*
- 16-El zumbido del moscardón. Periodismo, periódicos y textos periodísticos. *José Luis Martínez Albertos.*
- 17-Teoría del periodismo. *Felipe Pena de Oliveira.*
- 18-Noticias a la carta. Periodismo de declaraciones o la imposición de la agenda. *Miguel Ángel Vázquez Bermúdez.*
- 19-La eficacia de lo sencillo. Introducción a la práctica del periodismo. *Fernando Sabés Turmo; José Juan Verón Lassa.*
- 20-La enseñanza del ciberperiodismo. De la alfabetización digital a la alfabetización ciberperiodística. *Santiago Tejedor Calvo.*
- 21-La radio en Iberoamérica. Evolución, diagnóstico y prospectiva. *Arturo Merayo Pérez (coordinador).*
- 22-Dramaturgia audiovisual. Guión y estructuras de informativos en radio y televisión. *Michel D. Suárez Sian.*
- 23-El Candidato. Manual de relaciones con los medios. *Julio César Herrero; Amalio Rodríguez Chuliá.*
- 24-Transformar la televisión. Otra televisión es posible. *Bienvenido León (coordinador).*
- 25-Ciberperiodismo en la proximidad. *Xosé López García.*
- 26-La gestión de la información en la administración local. *Fernando Sabés Turmo y José Juan Verón Lassa.*
- 27-Pensamiento comunicacional latinoamericano. Entre el saber y el poder. *José Marques de Melo.*
- 28-Gabinetes de comunicación on line. Claves para generar información corporativa en la red. *Berta García Orosa.*
- 29-Los retos de las televisiones públicas. Financiación, servicio público y libre mercado. *Rosario de Mateo Pérez y Laura Bergés Saura.*
- 30-Gestión de empresas de comunicación. *Rosario de Mateo; Laura Bergés y María Sabater.*
- 31-Telerrealidad. El mundo tras el cristal. *Bienvenido León (coordinador).*
- 32-La especialización en el periodismo. Formarse para informar. *Idoia Camacho Markina (coordinadora).*
- 33-El cambio mediático. *Francisco Campos Freire (coordinador).*
- 34-Evolución tecnológica y cibermedios. *María Ángeles Cabrera (coordinadora).*
- 35-Cómo elaborar informativos en radio. *Juan Tomás Luengo.*
- 36-La telaraña mediática. Cómo conocerla, cómo comprenderla. *Ramón Reig.*
- 37-Desarrollos del periodismo en internet. *Mariano Cebrián Herreros (coordinador).*
- 38-El reportaje periodístico. Una radiografía de la realidad. *Begoña Echevarría.*
- 39-La metamorfosis del periodismo. *Xosé López García.*
- 40-Informativos para la televisión del espectáculo. *Bienvenido León (coordinador).*
- 41-Lobby y comunicación. el lobbying como estrategia comunicativa. *Antonio Castillo Esparcia.*
- 42-La comunicación en el hospital. La gestión de la comunicación en el ámbito sanitario. *Carmen Costa Sánchez.*
- 43-Claves para gestionar la comunicación política local. *Rocío Zamora Medina (editora).*
- 44-El nuevo escenario mediático. *Francisco Campos Freire (coordinador).*
- 45-Del gabinete de prensa al gabinete de comunicación. *Ana Almansa Martínez.*
- 46-La gestión de la comunicación en las organizaciones. *Miguel Tíñez.*
- 47-La televisión pública a examen. *Bienvenido León (coordinador).*
- 48-Periodismo en televisión. Nuevos horizontes, nuevas tendencias. *Andreu Casero Ripollés y Javier Marzal Felici (coordinadores).*
- 49-La columna. Literatura y periodismo en un género plural. *Antonio López Hidalgo.*
- 50-Periodismo empresarial e institucional. *Mariano Cebrián Herreros.*
- 51-La entrevista periodística. Voz impresa. *Begoña Echevarría Lombart.*
- 52-Movimientos periodísticos. *Xosé López García.*
- 53-La televisión ante el desafío de internet. *Bienvenido León (coordinador).*
- 54-Áreas del periodismo. *Bernardino Cebrián; Luis María Mirón (coordinadores).*
- 55-Periodismo de inmersión para desenmascarar la realidad *Antonio López Hidalgo y M<sup>a</sup> Ángeles Fernández Barrero.*

- 56-Norma y estilo en los libros de redacción. Hacia un modelo lingüístico del discurso informativo  
*Javier Vellón Lahoz.*
- 57-Entretenimiento televisivo basado en hechos reales. Géneros, formatos y tendencias  
*Bienvenido León* (coordinador).
- 58-Detrás de las cámaras. Un manual para profesionales de la televisión  
*Bienvenido León* (coordinador).
- 59-Periodismo, medios de comunicación y cambio climático  
*Bienvenido León* (coordinador).
- 60-Nuevas miradas al documental.  
*Bienvenido León* (coordinador).
- 61-Políticas de impulso a las industrias audiovisuales. Ley Audiovisual y Plan de Ordenación e Impulso al Sector Audiovisual de Andalucía.  
*Francisco Javier Gómez Pérez* (coordinador).
- 62-Periodismo digital: redes, audiencias y modelos de negocio.  
*Guillermo López García.*
- 63-Nuevos y viejos paradigmas de la Televisión Pública. Alternativas a su gobierno y (des)control.  
*Ana María López Cepeda.*
- 64-Fundamentos del marketing digital.  
*José Sixto García.*
- 65-Periodismo literario. El arte de contar historias  
*Luis Guillermo Hernández.*
- 66-Periodismo Cómico. Una historia del género desde los pioneros hasta Joe Sacco  
*Diego Matos Agudo.*
- 67-Generación efímera. La comunicación de las redes sociales en la era de los medios líquidos  
*José Manuel Noguera Vivo.*
- 68-Gestión profesional de redes sociales. Rutinas y estrategias de *Community Management*  
*José Sixto García.*
- 69-Periodismo narrativo en América Latina  
*Antonio López Hidalgo* (coordinador).
- 70-Persuasión y neurociencia. Apelar al cerebro.  
*Francisco Javier García Sanz y José Rúas Araújo.*
- 71-El periodismo que contará el futuro  
*Antonio López Hidalgo.*
- 72-Desigualdades de género en el periodismo  
*Belén Galletero Campos* (coordinadora).
- 73-Ecosistema de cibermedios en España  
*Carlos Toural-Bran y Xosé López-García* (coordinadores).
- 73-Ecosistema de cibermedios en España  
*Carlos Toural-Bran y Xosé López-García* ((coordinadores).
- 74-Fundamentos y áreas de la Comunicación Audiovisual. Publicidad, Relaciones Públicas y Periodismo audiovisual  
*Antonio J. Baladrón Pazos.*
- 75-Transparencia mediática, oligopolios y democracia. ¿Quién nos cuenta el cuento?  
*Manuel Chaparro, Victoria Gabilondo y Lara Espinar Mediana* (coordinadores).
- 76-Nuevos perfiles profesionales para el mercado periodístico.  
*María José Ufarte Ruiz* (coordinadora).
- 77-Tecnologías del ecosistema periodístico.  
*Jesús Miguel Flores Vivar* (coordinador).
- 78-El Radioteatro. Olvido, renacimiento y su consumo en otras plataformas.  
*Paloma López Villafranca y Silvia Olmedo Salar* (coords.).
- 79-Periodismo y ciberseguridad en tiempos de incertidumbre.  
*Juan Luis Manfredi Sánchez; María José Ufarte Ruiz y José María Herranz de la Casa* (coordinadores).
- 80-El periodismo en tiempos de Realidad Virtual.  
*María José Ruiz Acosta y Antonio López Hidalgo* (coords.).
- 81-Sociedad digital y empleabilidad en Comunicación.  
*Marta Perlado Lamo de Espinosa y Nicolas Grijalba de la Calle* (coordinadores); Hipólito Vivar Zurita (editor).
- 82-Docencia e Investigación en Comunicación en España. Observatorio ATIC, 3.  
*María del Mar Ramírez Alvarado y Jorge Clemente Mediavilla* (coordinadores).
- 83-La comunicación política en la era de la mediatización.  
*Antón R. Castromil; María Luisa Humanes y Luis García Tojar* (editores).
- 84-Mediaciones y conflictos armados. La Comunicación en, de y para las misiones encomendadas a las fuerzas armadas.  
*Juan Antonio Gaitán Moya; Ángel Ibáñez Peiro y José Luis Piñuel Raigada* (editores).
- 85-La formación de investigadores en Comunicación. Observatorio ATIC, 4.  
*Miguel Baños González; Francesc A. Martínez Gallego y Natalia Papi Gálvez* (coordinadores).
- 86-Formatos sonoros radiofónicos.  
*Paloma López Villafranca.*
- 87-Videojuegos. Comunicación y persuasión.  
*Beatriz Legerén Lago* (coord.).
- 88-Turismo inducido por el audiovisual. Revisión metodológica y propuestas de transdisciplinariedad.  
*Jorge Nieto Ferrando; Antonia del Rey Reguillo; Eva Martín Fuentes* (coords.).
- 89-Debates electorales en televisión y redes sociales en España.  
*José Rúas Araújo y Julia Fontenla Pedreira* (coords.).
- 90-Visiones juveniles de un futuro que se virtualiza.  
*Manuel Martín Serrano; Olivia Velarde Hermida* (coords.).
- 91-Tecnologías que condicionan el periodismo.  
*Maritza Sobrados León; María José Ruiz Acosta* (eds.).
- 92-Medios nativos digitales en España. Caracterización y tendencias.  
*Ramón Salaverría y María del Pilar Martínez-Costa* (coords.).
- 93-Redes en campaña. Liderazgos y mensajes en las elecciones de 2019.  
*Guillermo López García y Eva Campos Domínguez* (eds.).
- 94-Los peligros que acechan al periodismo.  
*Isaac López Redondo y Maritza Sobrados-León* (coords.).
- 95-La alfabetización mediática e informacional en las facultades de Comunicación en España.  
*Charo Sádaba, Patricia Núñez-Gómez y José Manuel Pérez Tornero* (eds.).

- 1-El terror en el cómic. *Jorge D. Fernández; Jesús Jiménez Varea; Antonio Pineda* (eds.).
- 2-Las Comisiones Filmicas. Un nuevo dispositivo para la promoción audiovisual. *Marcelo A. Martínez Hermida* (director).
- 3-La Comunicación Publicitaria. Antecedentes y tendencias en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. *Raúl Eguizábal Maza* (coordinador).
- 4-E-comunicación. Dimensiones sociales y profesionales de la comunicación en los nuevos entornos tecnológicos. *Juan Miguel Aguado Terrón* (coordinador).
- 5-Contenidos.eu. Las nuevas tecnologías de la información ante la diversidad cultural y lingüística de Europa. *M<sup>a</sup> Paz Hinojosa Mellado y Pedro Antonio Rojo Villada*.
- 6-Comunicación y deporte. Nuevas perspectivas de análisis. *Joaquín Marín Montín* (coord.).
- 7-Internet y libertad. Ampliación tecnológica de la esencia humana. *M<sup>a</sup> Asunción Gutiérrez*.
- 8-El cine. ¿muerte o transfiguración? La disolución del lenguaje cinematográfico en el universo audiovisual. *Antonio G. Ruiz Jiménez*.
- 9-El investigador en su laberinto. La tesis, un desafío posible. *Francisco Perujo Serrano*
- 10-Rompiendo moldes. Discurso, géneros e hibridación en el siglo XXI. *Piedad Fernández Toledo* (coordinadora).
- 11-La televisión digital terrestre en Murcia. *Pedro Hellín; Pedro A. Rojo; César San Nicolás*
- 12-El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual. *Victor Manuel Amar Rodríguez*.
- 13-Imaginar la realidad. Ensayos sobre la representación de la realidad en el cine, la televisión y los nuevos medios *Marta Torregrosa Puig* (coordinadora).
- 14-Memoria histórica e identidad en cine y televisión. *Juan Carlos Ibáñez y Francesca Anania* (coords.).
- 15-Los niños y el negocio de la televisión. *Pilar Fernández Martínez y otros*.
- 16-Historia y estética del videoarte en España. *Ana Sedeño Valdellós* (coord.).
- 17-La revolución digital y la Sociedad de la Información. *Guiomar Salvat y Vicente Serrano*.
- 18-Industrias culturales. El modelo nórdico como referencia para España. *Mariano Cebrián, Javier Maestro y Ángel L. Rubio* (editores)
- 19-Yo, mi, me, conmigo. El triunfo de la *Generation Me* en los discursos comunicacionales. *Susana Torrado; Gabri Ródenas; José Gabriel Ferreras* (coordinadores).
- 20-Les damos un repaso a los superhéroes. Un estudio multidisciplinar. *Sara Robles* (coord.).
- 21-Españolas en un país de ficción. La mujer en el cine franquista (1939-1963). *Fátima Gil Gascón*.
- 22-Deporte, comunicación y cultura. *Joaquín Marín Montín* (coordinador).
- 23-Qué es un niño hoy. Reflexiones sobre el cambio. *Alejandra Walzer* (coordinadora).
- 24-La guerra civil televisada. La representación de la contienda en la ficción y el documental español. *Sira Hernández Corchete* (editora).
- 25-Revistas femeninas de alta gama. Crónica de un desdén. *María Garrido Rodríguez*.
- 26-Periodismo y memoria histórica. La contribución del periodismo en la recuperación de la memoria histórica a partir de testimonios orales. *Margarita Antón Crespo; María Estrella Alonso del Barrio; Ana Fuertes Zapatero* (coordinadoras).
- 27-Las Brigadas Internacionales. Estudio multidisciplinar sobre los testimonios orales de sus protagonistas *Ana Fuertes Zapatero; María Cadilla Baz* (coords.).
- 28-El reportero Billie Wilder. *Simón Peña Fernández*.
- 29-Cortometrajes de Kimuak. Semillas del cine vasco *Ainhoa Fernández de Arroyabe Olaortua; Nekane E. Zubiaur Gorozika; Iñaki Lazkano Arrillaga*.
- 30-Cine documental e inmigración en España. Una lectura sociocrítica. *Pablo Marín Escudero*.
- 31-Ideología y propaganda en el cine del Tercer Reich. Cuando el cine alemán se afilió al nazismo *Marco da Costa*.
- 32-Cine vasco. Una historia política y cultural *Rob Stone; María Pilar Rodríguez*.
- 33-La memoria televisada: «Cuéntame cómo pasó» *Laura Pousa*.
- 34-Crisis económica e implantación de la Sociedad de la Información (Países Nórdicos & España) *Juan José Fernández-Sanz, Kirsti Baggethun y Julio Larrañaga-Rubio* (editores).
- 35-Las Industrias culturales y creativas y su Índice de potencialidad. *Antonio Castro Higuera*.
- 36-Soñando sobre ruedas. Brand Placement del sector del automóvil en el cine de los Estados Unidos *Alicia Martín García*.
- 37-Cine y Series. La promiscuidad infinita *Alberto N. García Martínez y María J. Ortiz* (editores).
- 38-Competencias mediáticas en medios digitales emergentes *Ignacio Aguaded y Luis M. Romero-Rodríguez* (coords.).
- 39-El renacer del mito. Héroe y mitologización en las narrativas *Ruth Gutiérrez Delgado* (coordinadora).
- 40-Nuevo cine andaluz *Manuel Blanco Pérez*.
- 41-La identidad europea en las artes audiovisuales. *Javier Figuero Espadas y Roberto Gelado Marcos* (editores).
- 42-Historias de la fotografía del siglo XXI. *Manuel Blanco Pérez y Nekane Parejo* (eds.).

## colección COMUNICACIÓN CRÍTICA

---

- 1-Comunicación, globalización y democracia. Crítica de la economía política de la *comunicación y la cultura*. *Fernando Quirós; Francisco Sierra* (dirs.)
- 2-Comunicación, educación y desarrollo. Apuntes para una Historia de la Comunicación Educativa. *Francisco Sierra Caballero*
- 3-Cultura Popular y Medios de Comunicación. Una aproximación desde Andalucía. *Manuel Bernal Rodríguez* (coord.)
- 4-Tecnología y contextos mediáticos. Condicionamientos socioeconómicos y políticos de la comunicación de masas en la Sociedad de la Información. *Pedro Antonio Rojo Villada*
- 5-Comunicación y cognición. Bases epistemológicas de la complejidad. *Juan Miguel Aguado*
- 6-Propaganda y comunicación. Una aproximación plural. *Adrián Huici Módenes y Antonio Pineda Cachero* (coords.)
- 7-Crítica feminista y comunicación. *M<sup>a</sup> José Sánchez Leyva; Alicia Reigada Olaizola* (coords.)
- 8-Tecnopolítica en América Latina y el Caribe. *Francisco Sierra y Tomasso Gravante* (coords.)
- 9-Ciudadanía digital y democracia participativa. *Francisco Sierra, Salvador Leetoy y Tomasso Gravante* (coords.)
- 10-La impostura crítica. Desventuras de la investigación en Comunicación. *Carlos Ossandón, Claudio Salinas y Hans Stange*.
- 11-El Modelo de Propaganda y el control de los medios. *Joan Pedro-Carañana y Francisco Sierra* (coords.)
- 12-Economía política y medios digitales. *Florence Toussaint; Francisco Sierra Caballero* (coords.)
- 13-Democracia digital. De las tecnologías de representación a la expresión ciudadana. *Francisco Sierra Caballero; José Candón Mena* (editores)
- 14-Políticas de comunicación y economía creativa. *Francisco Sierra y Salomé Sola*.
- 15-Economía Política de la Comunicación. Teoría y Metodología. *Francisco Sierra Caballero* (ed.)
- 16-Ciberciudadanía. Retos de la democracia digitalizada. *Berta García Orosa* (coord.)
- 17-La construcción mediática del enemigo. Cultura indígena y guerra informativa en Chile. *Carlos del Valle Rojas*.
- 18-Del ciberactivismo a la tecnopolítica. Movimientos sociales en la era del escepticismo tecnológico. *José Candón-Mena y David Montero-Sánchez* (eds.)
- 19-Contra el giro computacional. Activismo digital, Teoría crítica y apropiación social. *Francisco Sierra Caballero y David Montero-Sánchez* (eds.)
- 20-Cultura digital, nuevas mediaciones sociales e identidades culturales. *Francisco Sierra Caballero y Jordi Alberich Pascual* (eds.)
- 21-Interrupciones. Narrativas, tecnologías y crítica al fascismo. *Daniel H. Cabrena Altieri, Francisco Sierra Caballero y Víctor Silva Echeo* (eds.)

## colección ESPACIO IBEROAMERICANO

---

- 1-La Comunicación Mundo: releer un mundo transfigurado por las comunicaciones. *Antonio Pasquali*.
- 2-Comunicación política en México. Retos y desafíos ante el proceso democratizador global. *Silvia Molina y Norma Pareja* (coordinadoras).
- 3-Qué pasa con el estudio de los medios. Diálogo con las Ciencias Sociales en Iberoamérica. *Raúl Fuentes Navarro, Enrique E. Sánchez Ruiz y Raúl Trejo Delarbre*.
- 4-Comunicación y culturas del consumo. *Maria Aparecida Bacega* (coordinadora).
- 5-Educación, ciencia y cultura. Miradas introspectivas a las comunidades universitarias en México. *Lucila Hinojosa Córdova* (coordinadora).
- 6-Políticas de comunicações. Um estudo comparado: Brasil, Espanha, Estados Unidos, México e Venezuela. *Sayonara Leal; Murilo César Ramos; Elen Geraldés* (orgs.).
- 7-Matrices culturales del neoliberalismo: una odisea barroca. *Eliseo R. Colón Zayas*.
- 8-Pluralismo menguante. Elecciones y libertad de expresión en la Venezuela de Chávez (1999-2012). *Andrés Cañizalez*.
- 9-Comunicación aplicada. Teoría y método. [Comunicação aplicada. Teoria e método.] *Damián Fernández Pedemonte* (coordinador).
- 10-La mediatización social. *Pablo Arredondo Ramírez*.
- 11-Frentes digitales. Totalitarismo tecnológico y transcultura. *Antonio García Gutiérrez*.
- 12-La comunicación pensada desde América Latina (1960-2009). *Erick Rolando Torrico Villanueva*.
- 13-Comunicación, campo(s), teorías y problemas. Una perspectiva internacional. *Eduardo Vizer y Carlos Vidales* (coordinadores).
- 14-Centralidad y marginalidad de la comunicación y su estudio. *Raúl Fuentes Navarro*.
- 15-Pensar la comunicación desde las periferias. *Leonarda García-Jiménez; Susana Torrado-Morales; Juan José Sánchez-Soriano* (eds.)

## colección METODOLOGÍAS IBEROAMERICANAS DE LA COMUNICACIÓN

---

- 1-Confíar en la Prensa o no. Un método para el estudio de la construcción mediática de la realidad  
*José Luis Piñuel Raigada; Juan Antonio Gaitán Moya; Carlos Lozano Ascencio.*
- 2-Perspectivas metodológicas em Comunicação. Novos desafios na prática investigativa  
*Efendy Maldonado Gómez de la Torre; Jiani Adriana Bonin; Nisia Martins do Rosário* (organizadores).
- 3-Comunicación, semiosis y sentido. El relativismo teórico en la investigación de la comunicación  
*Carlos Vidales Gonzáles.*
- 4-Panorâmica da Investigaçào em Comunicação no Brasil. Processos receptivos, cidadania, dimensào digital  
*Efendy Maldonado Gómez de la Torre* (coordinador).
- 5-E-Reputación. La construcción de la reputación online y su vulnerabilidad  
*José Luis Piñuel Raigada y Jérôme Ferret* (coordinadores).
- 6-Tendencias metodológicas en la investigación académica sobre Comunicación  
*Carmen Caffarel Serra; Juan Antonio Gaitán Moya; Carlos Lozano Ascencio; José Luis Piñuel Raigada* (editores).
- 7-Investigación, comunicación y universidad  
*José Luis Piñuel Raigada* (director).

## colección HISTORIA Y PRESENTE

---

- 1-Historia de la idea laica en Francia en el siglo XIX.  
*Georges Weill.*
- 2-El periódico. Orígenes, evolución y función de la prensa periódica.  
*Georges Weill.*
- 3-Los «paseados» con Lorca. El maestro cojo y los dos banderilleros.  
*Francisco Viguera Roldán.*
- 4-Monografía de la prensa parisina [Los periodistas].  
*Honoré de Balzac.*
- 5-El alma y la ley. Tolstói entre juristas. España (1890-1928).  
*José Calvo González.*
- 6-Los informes de los Fugger. Cartas de aviso inéditas de los correspondientes de la Casa Fugger (1568-1605).  
*Victor von Klarwill* (comp.).
- 7-Ucrania. De la Revolución del Maidán a la Guerra del Donbass.  
*Rubén Ruiz Ramos* (coordinador).
- 8-La Prensa Hispánica en el exilio de Londres (1810-1850)  
*María José Ruiz Acosta* (editora).
- 9-La guerra de civilizaciones no tendrá lugar. Coexistencia y violencia en el siglo XXI  
*Raphaël Lioger.*
- 10-Caso ERE. Las entrañas de la corrupción institucional en Andalucía.  
*Juan Esteban Poveda Sánchez.*
- 11-Sistema mediático y propaganda en la Rusia de Putin.  
*Adrián Tarín Sanz; Marta Ter Ferrer y Miguel Vázquez Liñán* (editores).
- 12-Abajo los Borbones, Viva el Rey. Revolución, República y Restauración en España a través de la prensa hispalense (1862-1874).  
*José Enrique Lorite Luque.*
- 13-El Trust. El periodismo industrial en España (1906-1936).  
*Antonio Laguna Platero y Francesc Andreu Martínez Gallego.*
- 14-Nuevas perspectivas historiográficas en Comunicación. abordajes sobre la prensa en España, Portugal y América Latina.  
*Marta Rodríguez Castro; Carlos Tournal Bran; Alberto Pena Rodríguez* (editores).
- 15-Fariseos de la libertad. La prensa católica en la «guerra escolar»: el caso de *El Noticiero* de Zaragoza durante el primer bienio republicano (1931-1933).  
*Ricardo Zugasti.*

## colección PERIODISMO ESPECIALIZADO

---

- 1-Periodismo de Viajes. Análisis de una especialización periodística.  
*Mariano Belenguer Jané.*
- 2-Periodismo e Industria de la Moda. Claves prácticas.  
*Concha Pérez Curiel y Ernesto Naranjo.*

## colección RELACIONES PÚBLICAS Y COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL

---

- 1-Comunicación integral para las organizaciones. Liderazgo y creación de valor.  
*Rebeca Illiana Arévalo Martínez.*
- 2-Comunicar para generar valor y marca  
*Sandro Arrufat Martín.*



## colección PUBLICIDAD

---

- 1-Aproximación a la estructura de la publicidad. Desarrollo y funciones de la actividad publicitaria. *Jorge David Fernández Gómez* (coordinador).
- 2-Publicidad y cambio social. Contribuciones históricas y perspectivas de futuro. *Jesús Bermejo Berros* (coordinador).
- 3-Publicidad y cultura. La publicidad como homologador cultural. *M<sup>a</sup> Cruz Alvarado* y *M<sup>a</sup> Isabel Martín* (coordinadoras).
- 4-Publicidad y ciudad. La comunicación publicitaria y lo urbano: perspectivas y aportaciones. *Antonio J. Baladrón*; *Esther Martínez*; *Marta Pacheco* (coordinadores).
- 5-Nuevas tendencias en la publicidad del siglo XXI. *María Isabel Martín Requero* y *M<sup>a</sup> Cruz Alvarado López* (coordinadoras).
- 6-Moda, comunicación y sociedad. *Grupo de Análisis de la Comunicación*.
- 7-Publicidad y sociedad. Un viaje de ida y vuelta. *Juan Rey* (coordinador).
- 8-Publicidad y consumo. *Luis Martín Rodrigo* (coord.).
- 9-La publicidad en el contexto digital. Viejos retos y nuevas oportunidades. *Marta Pacheco* (coord.).
- 10-Por el cambio. Treinta años de propaganda política en España. *José Alfonso Arregui*.
- 11-Publicidad y lengua española: un estudio por sectores. *María Victoria Romero Gualda* y *Sara Robles Ávila* (coordinadoras).
- 12-Otros fines de la publicidad. *Susana de Andrés del Campo* (coordinadora).
- 13-De la nada al consumo: desde los orígenes a 1960. Historia de la publicidad y de las relaciones públicas en España (vol. 1). *Mercedes Montero* (coordinadora).
- 14-La edad de oro de la comunicación comercial: desde 1960 hasta 2000. Historia de la publicidad y de las relaciones públicas en España (vol. 2). *Mercedes Montero* (coord.).
- 15-Publicidad, innovación y conocimiento. *Luis Rodrigo Martín* (coordinador).
- 16-Literatura y publicidad. El elemento persuasivo-comercial de lo literario. *Asunción Escribano*.
- 17-El discurso publicitario. Bases simbólicas, semióticas y mitoanalíticas. *Pedro A. Hellín Ortuño* y *César San Nicolás Romera*.
- 18-Procesos cognitivos y neuromarketing. Un acercamiento a las emociones del consumidor. *Miguel Baños González*; *Antonio Baraybar Fernández*; *Mario Rajas Fernández* (eds.).

## colección CIENCIAS SOCIALES

---

- 1-Género y antropología social. *Yolanda Aixelà Cabré*.
- 2-Un lugar en su sitio. Narrativas y organización cultural urbana en el espacio latinoamericano. *Hugo Gaggiotti*.
- 3-La política exterior de la Unión Europea hacia Cuba (1993-2003). *Nerea Vadillo Bengoa*.
- 4-Poéticas de la persona. Creación, responsabilidad y vigencia en la Comunicación Pública y la Cultura. Estudios en homenaje a Juan José García-Noblejas *Ruth Gutiérrez* (coordinadora).
- 5-Más Ciencia. Cómo trabajar la divulgación científica desde las Radios Universitarias *Paloma Contreras Pulido*; *Macarena Parejo-Cuéllar* (coordinadoras).
- 6-La comunicación digital en Aragón. Antecedentes, estado actual y tendencias. *Carmen Marta-Lazo* (coordinadora).
7. Comunicar el cambio climático: de la agenda global a la representación mediática. Actas de XXVIII CICOM Congreso Internacional de Comunicación. *Bienvenido León* (editor). [E-book]

## colección EDUCACIÓN

---

- 1-Conflictividad en las aulas. Guía práctica de intervención. *Francisco Ceballos López*.
- 2-Sociología de la familia. *Carmen Jaulín Plana*.
- 3-El hecho religioso y la enseñanza laica. La experiencia francesa. *Mireille Estivalézes*.
- 4-Organización y gestión de talleres de animación a la lectura en la biblioteca pública. *Esperanza Pozo Fernández*.
- 5-El taller de animación a la lectura en el aula y la biblioteca escolar. *Esperanza Pozo Fernández*.
- 6-El trabajo colaborativo del profesorado. *José Manuel Lavié Martínez*.
- 7-Objetos de aprendizaje. Guía metodológica para el diseño y evaluación de objetos de aprendizaje basados en los principios de individualización y personalización. *M<sup>a</sup> Eugenia Treviño Tejada*.
- 8-La gestión universitaria. Una aproximación a la dirección de centros y departamentos. *Diego Castro Ceacero*.
- 9-Oposiciones al Cuerpo de Maestros. Claves para realizar la programación didáctica. Trucos para opositores, criterios de evaluación del Tribunal y ejemplos reales para triunfar en la defensa oral. *Jesús Molina Saorín* (coordinador).
- 10-Didáctica y comunicación no verbal. *Víctor M. Amar Rodríguez*.
- 11-El Aprendizaje-Servicio en la Universidad *Virginia Martínez Lozano et al.* (coordinadora).
- 12-CaNNbiando: las historias de Paula y de Álex. Prevención del consumo de cannabis en adolescentes *Silvia Medina Anzano*; *Samuel Rueda Méndez*; *Isabel María Herrera Sánchez*



## colección PAPEL PRENSA

---

1-Cuentos que fueron noticia.

*Antonio López Hidalgo.*

2-Crónicas de la polución. Un recorrido nostálgico por Sevilla. *Francisco Gil Chaparro.*

3-De la vida y otras anécdotas.

*Antonio López Hidalgo.*

4-Tiranía de la memoria.

*Miguel R. Aguilar Urbano.*

5-Los años bronceos. *José Nevado Infante.*

6-Cosas que cuentan. *Isaac López Redondo.*

7-El ruido y las nueces. *Antonio López Hidalgo.*

## colección TIEMPOS

---

1-Comunicación y desarrollo: pasos hacia la coherencia. *Raquel Martínez-Gómez y Mario Lubetkin* (coordinadores).

2-La prensa y la cooperación internacional. Cobertura de la cooperación para el desarrollo en nueve diarios europeos. *Marcial Murciano* (director).

3-Políticas, redes y tecnologías en la Comunicación para el Desarrollo. *Raquel Martínez-Gómez y Mario Lubetkin* (coordinadores).

## colección Psicología

---

1-Psicología social de la salud. Fundamentos teóricos y metodológicos. *José María León y Silvia Medina Anzano.*

2-Una aproximación a la psicopatología desde la perspectiva fenomenológica. *Antonio Sánchez-Barranco Ruiz.*



### CONTACTO:

Gestión: Avda. Juan Pablo II, 42, Ático A. 37008 Salamanca (España).  
Taller y almacén: c/ Escuelas, 16. 49130 Manganeses de la Lampreana (Zamora, España)

[info@comunicacionsocial.es](mailto:info@comunicacionsocial.es)

[www.comunicacionsocial.es](http://www.comunicacionsocial.es)

