

Competencia digital informacional, alfabetización mediática y periodismo. Un análisis de caso a través del proyecto “La Prensa en las escuelas”

*Digital Information skills, Media literacy and journalism in Spain.
A case study on the “Press in Schools” project*

Competências de informação digital, Alfabetização mediática e jornalismo em Espanha: o projeto “A Imprensa nas Escolas”

Aurora Labio-Bernal

*Profesora titular
(Universidad de Sevilla)*

<https://orcid.org/0000-0001-5195-0012>

España

Lorena R. Romero-Domínguez

*Profesora titular
(Universidad de Sevilla)*

<https://orcid.org/0000-0001-9884-5463>

España

María José García-Orta

*Profesora asociada
(Universidad de Sevilla)*

<https://orcid.org/0000-0002-3284-2005>

España

Victoria García-Prieto

*Investigadora
(Universidad de Sevilla)*

<https://orcid.org/0000-0003-4973-7583>

España

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2019

Fecha de revisión: 1 de febrero de 2020

Fecha de aceptación: 12 de marzo de 2020

Fecha de publicación: 1 de julio de 2020

Para citar este artículo: Labio-Bernal, A., Romero-Domínguez, L. R., García-Orta, M. J. y García-Prieto, V. (2020). Competencia digital informacional, alfabetización mediática y periodismo. Un análisis de caso a través del proyecto “La Prensa en las escuelas”, *Icono* 14, 18 (2), 58-83. doi: 10.7195/ri14.v18i2.1466

Resumen

Este artículo analiza el desarrollo de la competencia digital informacional con el periodismo como herramienta didáctica. Se realiza una revisión de la regulación educativa y la competencia digital, así como su relación con la alfabetización mediática. Diferentes autores defienden la necesidad de formar estudiantes con capacidad crítica y reflexiva, para lo que el acceso y la comprensión de la información son fundamentales. Así, nuestro enfoque sitúa el periodismo como herramienta didáctica en el aula para todas las materias y plantea la posibilidad de una asignatura vinculada a la competencia digital informacional y la alfabetización mediática. Para justificar este estudio, se ha encuestado a 107 docentes de 32 institutos de Sevilla, que han participado en el proyecto “La prensa en las escuelas”. El objetivo fundamental es demostrar que la alfabetización mediática es un eje prioritario de la competencia digital informacional y que está directamente relacionada con la comprensión de contenidos periodísticos.

Palabras clave: *Competencia digital; Competencia digital informacional; Alfabetización mediática; Periodismo; prensa; Alfabetización informacional*

Abstract

This article analyses the development of digital information competence with journalism as a didactic tool. A review of the educational regulation and digital competence is carried out, as well as its relationship with media literacy. Different authors defend the need to train students with critical and reflexive capacity, so as the access and the compression of the information are fundamental. Thus, our approach places journalism as a didactic tool in the classroom for all subjects and raises the possibility of a specific subject linked to digital information literacy and media literacy. To justify this study, 107 teachers from 32 secondary schools in Seville, who have participated in the project “The Press in Schools”, have been surveyed. The fundamental objective is to demonstrate that media literacy is an important axis of digital information competence and that it is directly related to the comprehension of journalistic content.

Key Words: *Digital competence; Informational digital competence; Media literacy; Journalism; Press; Information literacy*

Resumo

Este artigo analisa o desenvolvimento de competências de informação digital, utilizando o jornalismo como ferramenta didáctica. Efetua-se uma revisão da regulamentação educativa e das competências digitais, assim como da relação das mesmas com a literacia mediática. Diferentes autores defendem a necessidade de formar estudantes com uma capacidade crítica e de reflexão, pelo que o acesso à informação, e conseqüente compreensão, são fundamentais. Assim, a nossa abordagem consiste em inserir o jornalismo como ferramenta didáctica nas salas de aula de todas as disciplinas e levanta a possibilidade de um tema vinculado às competências de informação digital e de literacia mediática. Para justificar este estudo, foram entrevistados 107 docentes de 32 institutos de Sevilha, que participaram no projecto “A Imprensa nas Escolas”. O objectivo principal é demonstrar que a literacia mediática é um eixo fundamental das competências de informação digital e que está directamente relacionada com a compreensão de conteúdos jornalísticos.

Palavras chave: *Competências digitais; Competências de informação digital; Literacia mediática; Jornalismo; imprensa; Literacia informal*

1. Introducción

En un momento en el que Internet y el acceso digital son fundamentales para la ciudadanía, resulta oportuno plantear cómo se enfrenta el alumnado al contenido online. Los profesores Valverde, De Pro-Bueno y González (2018) nos dan la siguiente perspectiva desde el ámbito de las ciencias experimentales:

“Se debe asumir que la ciencia que llega al estudiante no sólo [sic] proviene de los contenidos que se trabajan en las aulas, sino que también procede de fuentes como Internet, la televisión, el cine o la publicidad y la ciencia subyacente en estos medios no es fácil de relacionar con muchos de los conocimientos científicos que abordamos en enseñanza formal” (p. 2105-3).

Algo coincidente en los estudios sobre la Competencia Digital (CD en adelante) tiene que ver con el uso prioritario que se hace del factor tecnológico (Gutiérrez y Tyner, 2012; Colomer, Sáiz y Bel, 2018).

MONOGRÁFICO

A través de un análisis desde el modelo TPACK, Colomer, Sáiz y Bel (2018) concluyen que se produce una ausencia de conocimiento pedagógico del contenido cuando se aplica la CD, lo que “limita mucho la capacidad de los docentes en Ciencias Sociales para la construcción de una didáctica crítica y, lo que es también relevante, para la inclusión de la tecnología en una vía para su construcción” (Colomer et al., 2018, p. 124).

Partiendo de estas consideraciones, este trabajo tiene como objetivos:

- Profundizar en el ámbito de la CD en la escuela, con especial interés en el aspecto informacional (Area, 2010a).
- Establecer qué define la regulación educativa por CD, para posteriormente delimitar el concepto de Competencia Digital Informacional (CDI en adelante) a través de la literatura científica existente.
- Relacionar la CDI con la Alfabetización Mediática (AM en adelante) para estimular la responsabilidad social y la crítica entre los estudiantes.
- Plantear si se puede desarrollar la CDI a través de herramientas mediáticas y periodísticas desde un punto de vista crítico. Para ello utilizaremos un análisis de caso a través de encuestas a docentes de centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria que han participado en el proyecto “La Prensa en las escuelas” durante 2018, iniciativa impulsada por la Asociación de la Prensa de Sevilla, con el respaldo de la Fundación La Caixa y la Junta de Andalucía.

1.1. Regulación educativa y competencia digital

En el ámbito educativo, la UNESCO estableció en 1996 los pilares básicos de una educación permanente, fijando los antecedentes de una enseñanza basada en competencias (Delors, 1996). Sin embargo, será el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el primero en definir competencia en materia educativa: “Las competencias clave involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores” (OCDE, 2003, p. 7).

En 2012, el informe conjunto del Consejo y de la Comisión Europea sobre la aplicación del Marco Estratégico ET 2020 (DO C70, 2012) amplía los ámbitos para la cooperación en materia educativa y contempla la necesidad de una AM. El informe sostiene que hay que “afrontar el reto de que todo el mundo aprenda a utilizar diversos medios de comunicación, incluidos los digitales” (p. 17), y recoge como competencias transversales clave la “enseñanza del emprendimiento, alfabetización electrónica, alfabetización mediática y entornos de aprendizaje innovadores” (p. 18).

Otro informe conjunto, en esta ocasión adoptado por el Consejo de Ministros de Educación y la Comisión Europea (DO C417, 2015), asegura que las capacidades básicas deben ir acompañadas de otras competencias y actitudes clave, entre las que destacan “el sentido de la iniciativa, competencias digitales, competencias en lenguas extranjeras, pensamiento crítico, especialmente a través de la alfabetización digital y mediática” (p. 27). Refiriéndose a las competencias digitales, deja claro que su aprendizaje va más allá de las capacidades para las tecnologías de la información y la comunicación (TIC en adelante), y supone la utilización segura, colaborativa y creativa de estas últimas.

En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), introduce por primera vez en nuestro país el término competencias básicas, haciéndose eco de las ocho competencias fijadas por la Recomendación 2006/962/CE. Sin embargo, el término “competencias clave” no se aplicará hasta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), vigente en la actualidad. Ajustándose al marco de referencia europeo, la LOMCE modifica las ocho competencias básicas del currículo fijado por la LOE y establece siete competencias clave: 1. Competencia en comunicación lingüística; 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 3. Competencia digital; 4. Aprender a aprender; 5. Competencias sociales y cívicas; 6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; 7. Conciencia y expresiones culturales.

Posteriormente, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación, sostiene que “dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por

MONOGRÁFICO

su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento” (O. ECD/65/2015, p. 6987). Esta Orden desarrolla las competencias antes mencionadas. De todas ellas, y dada la temática de este artículo, nos centramos en clarificar cómo se entiende, desde el punto de vista de la regulación, la CD. Esta es definida como “el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (O. ECD/65/2015, p. 6994).

El proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva no solo el conocimiento de las aplicaciones informáticas, sino que también “precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas” (O. ECD/65/2015, p. 6996). De esta manera, la Orden se centra fundamentalmente en las consideraciones de acceso y uso de las tecnologías cuando se refiere a la CD. En nuestro estudio, sin embargo, nos interesará ampliar esta estrecha interpretación para relacionar la CD, incluyendo sus aspectos informacionales, con la AM y la posibilidad de utilizar el periodismo como herramienta didáctica. La formación integral de un discente proviene en parte de la escuela, pero también de los múltiples estímulos comunicativos que recibe a través del mundo virtual (Aparici y Osuna, 2010; Gutiérrez, 2008). Saber acceder a las tecnologías es algo relativamente fácil si se compara con la necesidad de descodificar de forma clara, veraz y crítica los mensajes que provienen del entorno digital, incluidos los de los medios de comunicación, cada vez más presentes en el ámbito virtual.

1.2. Competencia digital informacional y alfabetización mediática

Para poder introducir y validar científicamente nuestra perspectiva, nos acercamos al concepto de CDI. En este sentido, Area y Guarro (2012), a partir de las aportaciones de diferentes expertos (Cope y Kalantkzis, 2009), realizan una primera aproximación al concepto de alfabetización:

(...) hoy en día es un proceso más complejo que la mera capacitación para saber manejar el hardware y el software digital y que la meta alfabetizadora debe ser formar al ciudadano ante los nuevos códigos y formas comunicativas de la cultura digital (Gutiérrez, 2003). Este nuevo concepto de alfabetización, en consecuencia, focaliza su atención en la adquisición y dominio de competencias centradas en el uso de la información y de la comunicación, y no tanto, en las habilidades de utilización de la tecnología (p. 51).

Este posicionamiento entronca directamente con el planteamiento de nuestro enfoque: demostrar que un adecuado desarrollo de la CDI parte de la AM actual para conseguir que los estudiantes sean ciudadanos responsables respecto al tiempo y la sociedad en la que viven. Valverde, De Pro-Bueno y González (2018), dejan claro los matices que unen y diferencian las capacidades digitales e informacionales:

(...) el área de información de la competencia digital –competencia informacional– es un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios para, de forma integrada, buscar, seleccionar, evaluar y gestionar información de fuentes digitales e Internet, y transformarla en conocimiento para tomar decisiones y resolver problemas en contextos variados y emergentes a nivel personal y social. Mientras que la competencia digital la engloba, pero incorpora otras que van más allá del ámbito informativo (p. 2105-5).

Como también han reconocido Culver y Jacobson (2012), “la gobernanza democrática requiere de ciudadanos informados y libres para expresar opiniones” (p. 74). No se trata solo de saber manejar los recursos informacionales y digitales (Frau, 2006; Pérez y Delgado, 2012; Aguaded, Ferrés, Cruz, Pérez y Sánchez, 2011; Ferrés, Aguaded y García-Matilla, 2012), sino de permitir el desarrollo del pensamiento y de la conciencia crítica, empleando los medios como “herramientas para la libertad de expresión, el pluralismo, el diálogo intercultural y la tolerancia” (Wilson, Grizzle y Cheung, 2011, p. 25).

Desde la aceptación de los argumentos de Masterman (1993; citado en Muñoz y González, 2012, p. 211) sobre el papel preponderante de los medios de comunicación en nuestra sociedad, debemos incidir en la necesidad de estimular el

MONOGRÁFICO

pensamiento crítico y reflexivo, así como la acción analítica de la ciudadanía ante las TIC, haciendo un uso de ellas que estimule individuos más participativos en la esfera pública. Esta dimensión es fundamental desde el momento en que algunos autores (Jaimes, 2015, p. 107) han identificado que una concepción utilitarista de la AM no contribuye a estimular el pensamiento creativo e independiente. Es necesario trascender la simple “dimensión tecnológica e instrumental” y avanzar hacia “la conciencia y el pensamiento crítico en el uso y la apropiación de los medios” (Villegas, 2014, p. 39).

Para Osuna, Frau y Marta (2018), la educación mediática implica que las personas puedan “interpretar y hacer juicios informados como consumidores de medios, pero también convertirse en productores de medios, por propio derecho” (p. 38). En el marco de la AM, se incide en la necesidad de avanzar hacia un uso empoderador de las competencias digitales e informacionales (Pérez, Samy y Pulido, 2018; Lotero, Romero y Pérez, 2018). Para lograrlo, es fundamental potenciar el papel de las escuelas y del profesorado, para que puedan adaptarse a los vertiginosos cambios y así eliminar la brecha existente entre lo que el alumnado aprende en su entorno, gracias al contacto con los medios de comunicación, y el conocimiento recibido en el espacio educativo (Muñoz y González, 2002).

Si bien la normativa audiovisual vigente en España (art. 6.4 LGCA) y la legislación educativa asimilan el reconocimiento curricular de la educación en medios (Moreno, Gabarda y Rodríguez, 2018), a través del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), el Plan de Cultura Digital en la Escuela, el Marco Estratégico de Desarrollo Profesional Docente y las iniciativas de programas como “Prensa en la Escuela”, “Atenea”, “Mercurio”, “Comunica” o el Proyecto Mediascopio-Prensa, numerosas voces reclaman una integración plena de las competencias relacionadas con la AM en el sentido que hemos venido defendiendo. Esto es, como herramienta que sirva para empoderar a los estudiantes como ciudadanos críticos, activos y participativos (Consejo de la Unión Europea, 2016), desterrando la concepción de que educar en medios requiere sofisticación tecnológica o un incremento de puestos de ordenadores en las aulas, como ha criticado Area (2010b, p. 78), y apostando por la innovación pedagógica y la alteración de los sistemas tradicionales de enseñanza.

Las demandas incluyen la petición de más formación para los docentes, apoyo para los equipos directivos de los centros y una colaboración más efectiva (Scott, 2011, p. 55) entre escuela y medios de comunicación (Frau y Torrent, 2009). El objetivo es reubicar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado abriéndose “a la idea de que no es ya ella sola (la escuela) el gran centro de información y debe atender al innumerable aporte que los medios puedan servirle” (Muñoz y González, 2002, p. 227), reconociendo la validez de lo que el alumnado ya sabe sobre los mismos (Frau, 2006, p. 43).

Al respecto, Villegas (2014, p. 58) reivindica la necesidad de la educación formal de la AM frente al circuito informal de la “escuela mediática”, la que se produce en el tiempo de entretenimiento y ocio del alumnado, más placentera y visual, menos coercitiva y sin necesidad de esfuerzo. Esta premisa coincide con el planteamiento de Marzano y Boogren (2012), quienes insisten en el desarrollo de habilidades que pongan el énfasis en la información crítica como parte de la adquisición de conocimientos. Precisamente en esta tarea, la CDI aparece relacionada con actividades que implican la búsqueda por parte de los alumnos de información y análisis reflexivo en Internet.

Esta idea de la escuela como un lugar en el que se estimula el pensamiento complejo es desarrollada por Area y Guarro (2012, p. 66) cuando mencionan las dimensiones de la CDI: instrumental, cognitiva, comunicativa, axiológica y emocional. Estos autores hablan del acceso a la información como paso esencial para la construcción del conocimiento y el logro de un aprendizaje significativo. Por ello, es fundamental el uso de herramientas periodísticas para lograr la AM y el proceso complejo de la CDI actualmente. Se trata de integrar el periodismo como recurso para desarrollar el compromiso cívico de los estudiantes, favoreciendo la inclusión en las escuelas de un “currículum en medios de comunicación e información para comprometer a los estudiantes en conceptos como democracia y gobernanza, libertad de expresión, independencia editorial, y diversidad en los medios de comunicación” (Culver y Jacobson, 2012, p. 75). Con ello, se podrá alcanzar un periodismo de calidad sustentado sobre la relación de confianza que se establece entre los profesionales del periodismo y una ciudadanía empoderada, activa, crítica, capaz de participar en la esfera pública a través de usos comunicativos creativos y exigentes (UAB, 2018).

MONOGRÁFICO

Una idea también mantenida por el filósofo alemán Jürgen Habermas (1999), para quien una prensa de calidad necesita de una “población acostumbrada al conflictivo proceso de formación de la opinión” (Hermoso, 2018), frente a las prácticas mercantilistas de los medios, las estrategias de manipulación y desinformación de las noticias falseadas que generan una esfera pública infoxicada.

2. Materiales y métodos

Para explorar la relación entre la AM, la CDI y el uso de recursos periodísticos e informativos como herramientas didácticas, hemos analizado la experiencia docente a través del proyecto “La prensa en las escuelas”. Optamos por realizar una encuesta online al claustro de profesores de los 32 centros de Enseñanza Secundaria que participaron en dicha iniciativa en 2018. El objetivo fundamental era extraer resultados sobre el grado de conocimiento, valor y uso de herramientas periodísticas como parte de la CDI. En concreto, se trataba de una encuesta cuantitativa en la que la mayor parte de las preguntas eran cerradas, con opción de respuesta única (dicotómicas y politómicas) o múltiple, y preguntas de escala Likert con cinco opciones de respuesta para establecer niveles de frecuencia. Al cuestionario se sumaron preguntas abiertas para recopilar información difícil de clasificar como, por ejemplo, el tipo de recursos periodísticos usados por los docentes en las aulas.

La encuesta se distribuyó online, a través de un enlace directo, entre el 8 de noviembre y el 1 de diciembre de 2018, mediante el programa SurveyMonkey, que permite la recopilación instantánea de respuestas a través de enlace web. De esta manera, nos aseguramos de que el cuestionario llegaba directa y exclusivamente a los docentes de los centros seleccionados, garantizando así la fiabilidad de las respuestas.

“La prensa en las escuelas” es un proyecto desarrollado por la Asociación de la Prensa de Sevilla desde 2010, cuyo objetivo es fomentar entre el alumnado el pensamiento crítico, así como el interés por la información de actualidad que ofrecen los medios de comunicación. El proyecto, que cuenta con la colaboración de la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía y La Caixa, va dirigido principalmente a estudiantes de los dos últimos cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de los centros de Sevilla y provincia.

En concreto, este proyecto “socioeducativo” consiste en la impartición de talleres por parte de los propios periodistas, que acuden a los centros educativos para enseñar al alumnado cuestiones teóricas sobre el origen del periodismo, el marco legal y ético en el que se desarrolla la profesión y los tipos de medios de comunicación que existen. Junto a la teoría, se plantean cuestiones prácticas como debates sobre temas de actualidad o análisis del tratamiento mediático de determinadas informaciones. Los periodistas abordan temas como la libertad de expresión o el derecho a la información, y todos los talleres incluyen un módulo sobre el tratamiento del género en el periodismo.

A continuación, señalamos en la Tabla 1 todos los centros que participaron en el proyecto en 2018 y en los que hemos realizado la encuesta.

Centro	Localidad
I.E.S. Aguilar y Cano	Estepa (Sevilla)
I.E.S. Antonio Machado	Sevilla
I.E.S. Azahar	Sevilla
I.E.S. Bajo Guadalquivir	Lebrija (Sevilla)
I.E.S. Camas	Camas (Sevilla)
I.E.S. Cañada Rosal	Cañada Rosal (Sevilla)
I.E.S. Dolmen Soto	Trigueros (Huelva)
I.E.S. El Majuelo	Gines (Sevilla)
I.E.S. Federico Mayor Zaragoza	Sevilla
I.E.S. Ítaca	Tomares (Sevilla)
I.E.S. Joaquín Turina	Sevilla
I.E.S. Juan Ciudad Duarte	Bormujos (Sevilla)
I.E.S. Llanes	Sevilla
I.E.S. Los Álamos	Bormujos (Sevilla)
I.E.S. Los Alcores	Mairena del Alcor (Sevilla)
I.E.S. Maestro Diego Llorente	Los Palacios (Sevilla)
I.E.S. María Moliner	Sevilla
I.E.S. Mateo Alemán	San Juan de Aznalfarache (Sevilla)
I.E.S. Miguel de Mañara	San José de la Rinconada (Sevilla)

MONOGRÁFICO

Centro	Localidad
I.E.S. Miguel Servet	Sevilla
I.E.S. Nervión	Sevilla
I.E.S. Olivar de la Montilla	Dos Hermanas (Sevilla)
I.E.S. San Fernando	Constantina (Sevilla)
I.E.S. San Isidoro	Sevilla
I.E.S. San Pablo	Sevilla
I.E.S. Tartessos	Camas (Sevilla)
I.E.S. Triana	Sevilla
I.E.S. Velázquez	Sevilla
I.E.S. Vicente Aleixandre	Sevilla
I.E.S. Virgen del Rosario	Benacazón (Sevilla)
I.E.S. Vistazul	Dos Hermanas (Sevilla)

Tabla 1: Listado de centros en los que se desarrolló “La prensa en las escuelas” en 2018

Fuente: Elaboración propia

En total se han recopilado 107 respuestas procedentes de todos los centros enumerados, partiendo de una primera división de los docentes en cuatro grandes áreas: social-lingüística; científico-tecnológica; artística y formación profesional. Los contenidos de “La prensa en las escuelas” se pueden implementar en estas cuatro áreas docentes, ya que la AM y la CDI son transversales, por lo que se han tenido en cuenta todas ellas. Para hacer esta agrupación, hemos usado como referencia el Real Decreto 327/2010, de 13 julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, que establecen las citadas áreas de competencias dentro de los centros.

3. Análisis y resultados

De las 107 personas que respondieron a la encuesta, un 63,21% eran mujeres y un 36,79%, hombres. Como se observa en la Figura 1 de distribución por edad, el mayor número de respuestas recopiladas procede de personas que tienen entre 46 y 55 años, aunque todos los tramos de edad han estado representados en la encuesta.

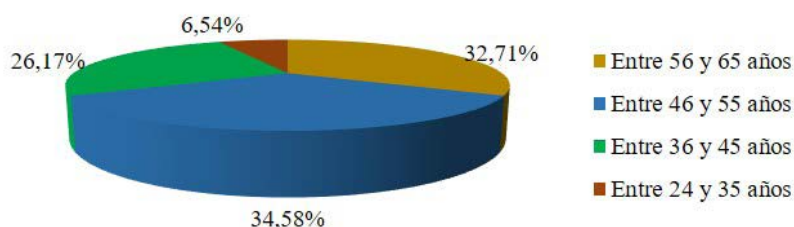


Figura 1: Distribución de las encuestas por edad

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, predominan las respuestas de docentes que poseen una experiencia laboral de entre 11 y 30 años en Andalucía. Estas dos variables están relacionadas, de modo que las personas más jóvenes suelen ser las que cuentan con menos años de experiencia y viceversa, tal y como se aprecia en la Figura 2.

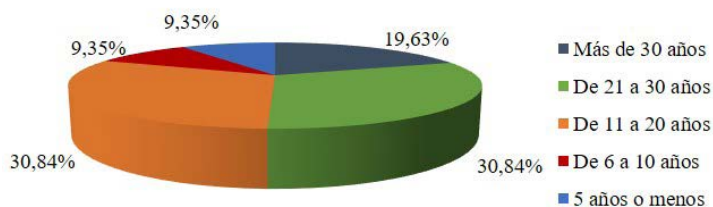


Figura 2: Distribución por experiencia docente en Andalucía

Fuente: Elaboración propia

Por último, respecto a la distribución de los docentes por área de competencia, destaca claramente la presencia del área social-lingüística (63,73%), mientras que la artística (4,9%) fue la que tuvo menos representación en la encuesta.

MONOGRÁFICO

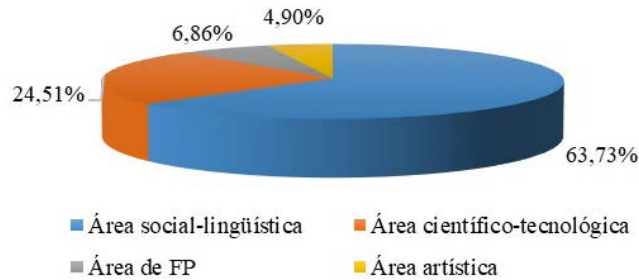


Figura 3: Distribución por área de competencia

Fuente: Elaboración propia

Una vez establecidos el género, la edad, la experiencia docente y el área de competencia de los encuestados, nos centramos en sus competencias digitales y en su opinión sobre la necesidad de incluir recursos periodísticos en el proceso de aprendizaje. En primer lugar, preguntamos sobre las características que forman parte de la CDI. A partir de un listado cerrado, que se reproduce en la Figura 4, las personas encuestadas podían marcar todas las opciones que considerasen oportunas.

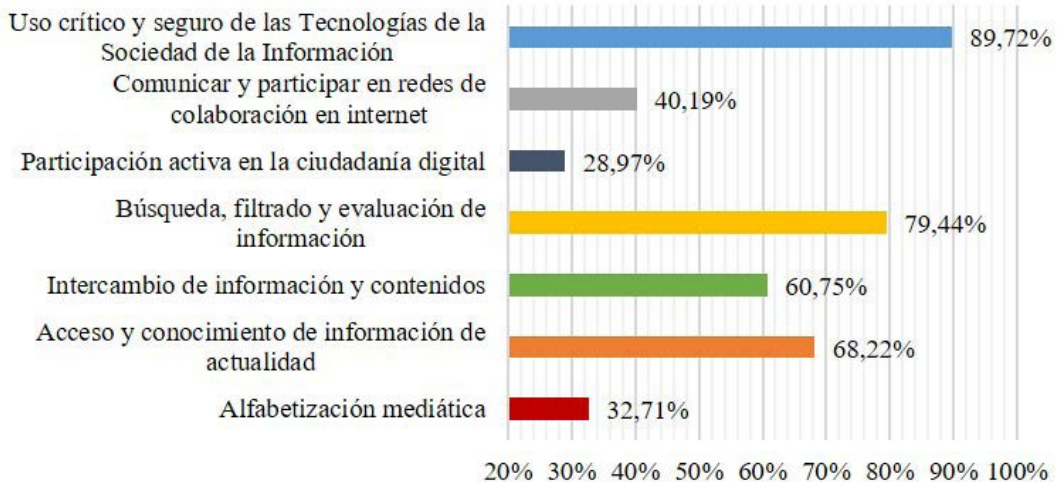


Figura 4: Características que forman parte de la CDI

Fuente: Elaboración propia

Se observa una clara diferencia entre unas variables y otras. Por ejemplo, el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información fue la opción más señalada (89,72%), mientras que la AM solo fue seleccionada por un 32,71%, cuestión que resulta contradictoria. Asimismo, es llamativo que un 68,22% haya considerado importante relacionar la CDI con el acceso y conocimiento de información de actualidad, lo que entroncaría con la relevancia del uso de contenidos periodísticos en el aula.

En nuestra encuesta, preguntamos a los docentes si consideraban que la CDI podría facilitar la comprensión de las materias que imparten. Una amplia mayoría (94,34%) respondió afirmativamente; solo un 1,89% contestó de forma negativa y un 3,77% escogió la opción “No sabe/No contesta”. Además, las pocas respuestas que niegan que la CDI pueda ser útil en sus asignaturas proceden del área científico-tecnológica y del área artística.

Para profundizar en esta cuestión, preguntamos: “¿Considera que el periodismo es un recurso pedagógico útil para la enseñanza de su materia?” En este caso, una mayoría aún más amplia (96,26%) manifestó que sí y las pocas respuestas negativas (3,74%) procedieron principalmente del área científico-tecnológica y, en menor medida, del área de formación profesional. Por el contrario, todas las respuestas pertenecientes a las áreas social-lingüística y artística fueron afirmativas.

Sin embargo, cuando preguntamos si efectivamente utilizan recursos periodísticos en sus clases, las cifras se reducen, tal y como se puede comprobar en la Figura 5. En este caso, en lugar de una pregunta de elección única dicotómica (Sí/No), optamos por una escala Likert con cinco opciones, señaladas en la Figura 5, para medir la frecuencia con la que las personas encuestadas utilizan los recursos periodísticos en sus materias.

MONOGRÁFICO

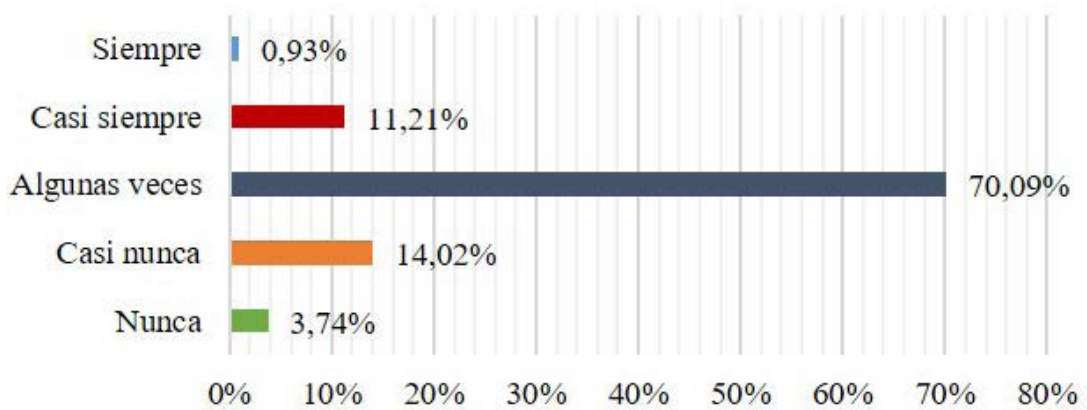


Figura 5: *Uso de recursos periodísticos en el aula*

Fuente: Elaboración propia

El 3,74% que ha seleccionado la opción “Nunca” procede de las áreas social-lingüística, científico-tecnológica y artística. Además, se observa cómo, aunque más de un 96% de las personas encuestadas defiende la utilidad del periodismo en sus clases, solo un 0,93% afirma utilizar recursos periodísticos “Siempre” y solo un 11,21% dice hacerlo “Casi siempre”.

Adentrándonos en el uso de herramientas periodísticas, incluimos una pregunta abierta y pedimos a los participantes que especificaran qué recursos utilizaban y con qué objetivo. Con diferencia, el medio que aparece con más frecuencia es el periódico, ya sea impreso o digital. También destaca el uso de revistas y publicaciones especializadas y, en menor medida, el uso de medios audiovisuales. En cuanto a los géneros periodísticos, los más empleados son las noticias y los artículos de opinión, y en menor medida reportajes, entrevistas, columnas de opinión o editoriales. También aparecen, de manera esporádica, los documentales y recursos audiovisuales, así como los gráficos y datos estadísticos.

Sobre el uso que se da a estos recursos, destaca el empleo de noticias y artículos de prensa en papel o digital “para enseñar los textos periodísticos y publicitarios”, “realizar comentarios de textos”, “dar a conocer temas de actualidad” o “como introducción a un debate”. En cuanto a la enseñanza de idiomas, detectamos el uso

de periódicos y revistas en inglés y en francés, para que “los alumnos los lean en clase y vean en contexto los contenidos gramaticales y lingüísticos de la asignatura”. En matemáticas y estadística destaca la utilización de piezas informativas con gráficos y también “alguna noticia sobre matemáticos, récords o pruebas de teoremas famosos”.

Avanzando en las respuestas al cuestionario, el 98,11% del profesorado confeccionaba no haber realizado ningún proyecto relacionado con la AM. Este resultado es coherente si tenemos en cuenta que solo el 32,71% de las personas que respondieron a nuestra encuesta consideró la AM como parte de la CDI.

Por otra parte, aunque un 96,26% de los encuestados reconoció la utilidad del periodismo en las aulas, el porcentaje de docentes que querría recibir formación en cuestiones periodísticas se reduce al 42,06%. Un 26,17% reconoce abiertamente no querer cursar este tipo de contenidos y casi un tercio (31,78%) escogió la opción “No sabe/No contesta”, evitando dar una respuesta clara a esta pregunta. Además, percibimos una diferenciación clara según el género, la edad y la experiencia docente de los encuestados. En general, las mujeres y los docentes más jóvenes se muestran más predispuestos a recibir formación en esta materia.

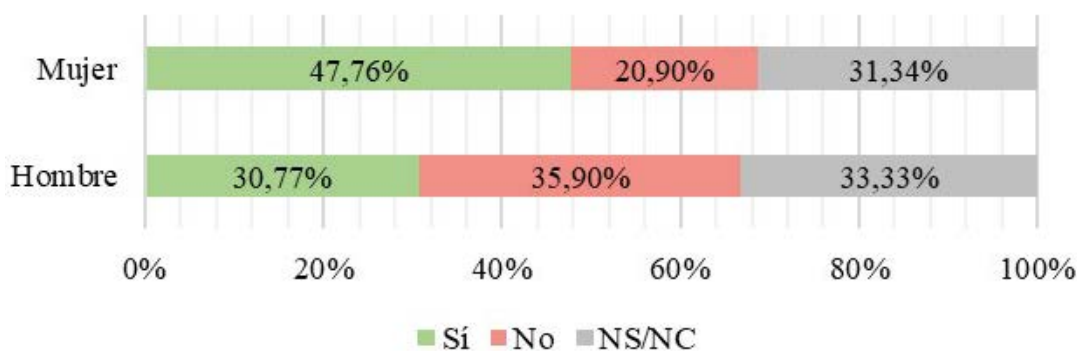


Figura 6: Predisposición a recibir formación sobre periodismo según el género

Fuente: Elaboración propia

MONOGRÁFICO

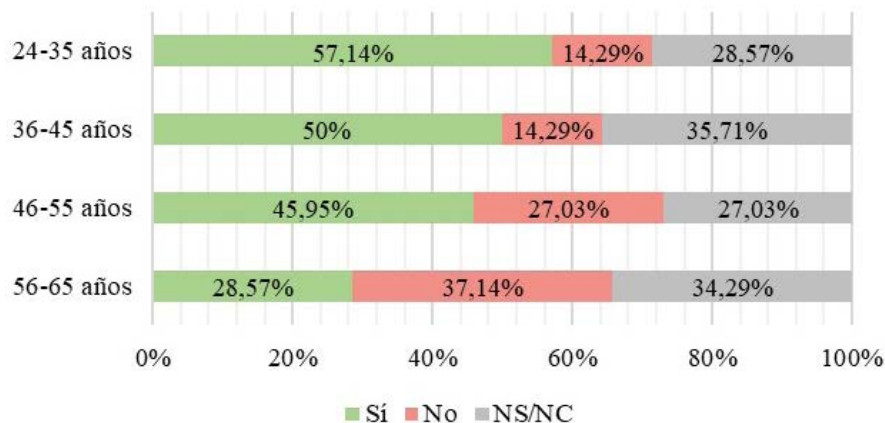


Figura 7: Predisposición a recibir formación sobre periodismo según la edad
Fuente: Elaboración propia

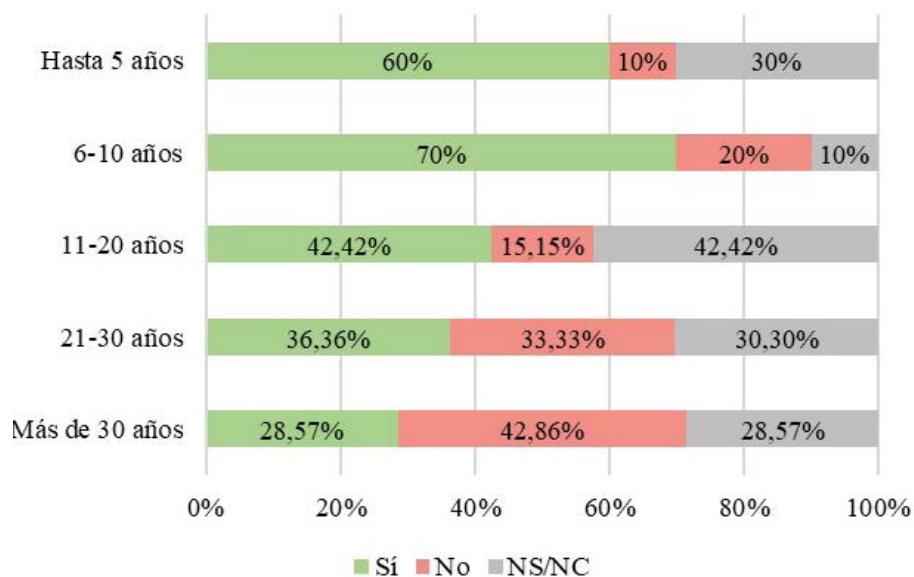


Figura 8: Predisposición a recibir formación según experiencia docente
Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, cuando les preguntamos si los jóvenes deberían tener formación para saber manejar los medios de comunicación, un 99,05% responde afirmativamente. De hecho, un 96,26% afirma que los jóvenes no saben identificar las noticias falsas. Según los encuestados, el principal motivo es que los estudiantes “no tienen juicio crítico y creen todo lo que ven o leen”. Esta razón es la más repetida, aunque aparecen otros motivos como “la saturación informativa de la sociedad actual y la inmediatez” o porque “el sensacionalismo se impone a la realidad”.

Ante la pregunta “¿Cree que sería positivo contar con una asignatura sobre periodismo y medios de comunicación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria?”, un 56,60% respondió que sí. Como se aprecia, es más de la mitad, pero no parece haber un consenso claro, ya que un 22,64% dijo que no y un 20,75% marcó la opción “No sabe/No contesta”.

Por último, cerrábamos la encuesta preguntando al profesorado si conocía el proyecto “La prensa en las escuelas”, ya que este se había desarrollado en sus propios centros. El 57,01% afirmaba conocerlo, mientras que el 38,32% no sabía de él. Además, encontramos una relación inversa clara entre la edad o experiencia de las personas encuestadas y su familiaridad con el proyecto. Como muestra la Figura 9, quienes contaban con más años de experiencia docente mostraban un índice mayor de conocimiento de este proyecto y viceversa.

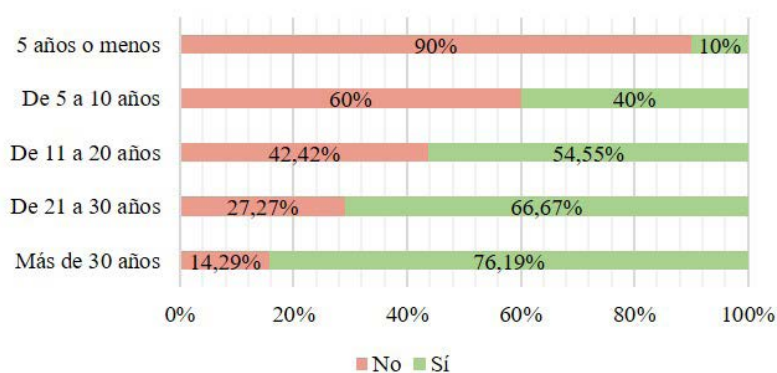


Figura 9: Conocimiento de “La prensa en las escuelas” según la experiencia docente

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

El planteamiento del proyecto “La prensa en las escuelas” aborda la necesidad de la AM en unos momentos en los que la saturación de estímulos virtuales convive con las conocidas “fake news” en la llamada era de la posverdad. En este sentido, el marco teórico del que partíamos ha servido de base para el análisis realizado en los centros educativos y nos ha llevado a extraer interesantes conclusiones.

Así, aunque el factor tecnológico sigue presente como una de las características fundamentales cuando hablamos de la CDI, es importante comprobar cómo los docentes de nuestro estudio han tenido en cuenta también el acceso a la información de actualidad como variable destacada. Además, cuando se ha preguntado directamente sobre el uso del periodismo como recurso pedagógico, los docentes han considerado mayoritariamente afirmativo esta posibilidad. Más preocupante resulta que la CDI se relacione en menor medida con la AM. De hecho, tampoco se produce una utilización efectiva en las clases de instrumentos informativos para el desarrollo de contenidos de las materias.

Esta falta de correspondencia entre el reconocimiento positivo del uso de herramientas periodísticas en el aula y su utilización efectiva como parte de la CDI queda explicada con las siguientes respuestas. Por una parte, casi el 100% de los docentes considera que el alumnado debe recibir formación para saber manejar los medios de comunicación, de ahí la necesidad de la AM en las aulas, sobre todo para que los jóvenes sean capaces de interpretar de manera crítica la realidad que le ofrecen los medios.

Sin embargo, esta formación en AM y en el uso de la CDI con variables periodísticas en las clases, no viene acompañada de un reconocimiento mayoritario de los docentes sobre su propia necesidad de dominar habilidades en este terreno y vincularlas a la CDI. Casi en su totalidad, el profesorado reconocía no haber participado en proyectos relacionados con AM. La brecha generacional parece ser, además, un hecho decisivo, ya que se observa una predisposición mayor a recibir formación en este terreno entre los más jóvenes (24 a 35 años), produciéndose una curva descendente según avanza la edad de los docentes.

Una de las cuestiones que quizás no ha podido demostrar nuestro estudio es si en otros centros donde el proyecto “La prensa en las escuelas” no se ha desarrollado, habríamos obtenido similares respuestas. Evidentemente, se trata de un paso posterior de nuestro análisis que, de momento, ha podido extraer algunas conclusiones, tanto de la reflexión teórica como de los resultados obtenidos:

1. La CDI sigue teniendo una importante vinculación con aspectos tecnológicos, pero tanto la academia como los docentes de este estudio de caso contemplan la necesidad de desarrollar habilidades para el acceso a la información como recurso pedagógico.
2. La relación entre la CDI y la AM implica incluir herramientas periodísticas en el aula con la finalidad de desarrollar la capacidad crítica y reflexiva de los alumnos, pero los profesores no utilizan habitualmente estos recursos. Es decir, aunque parece existir consenso, de nuevo, entre la literatura científica y los docentes que participaron en las encuestas, no se percibe en el día a día una incorporación de herramientas relacionadas con el periodismo en las clases.
3. El estudio obtiene una valoración afirmativa de más de la mitad de los profesores sobre la oportunidad de contar con una asignatura sobre periodismo y medios de comunicación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En este sentido, los docentes consideran esencial la AM para potenciar el pensamiento crítico entre el alumnado.

Esta última conclusión podría plantearse en el futuro como posibilidad de estudio en el diseño curricular de los alumnos. Para reforzar esta idea, estamos ampliando nuestra investigación al análisis de la CDI y la AM en las asignaturas “Educación Plástica, Visual y Audiovisual” (2º, 3º y 4º de ESO) y “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (4º ESO y Bachillerato). Estas materias están adscritas a las especialidades de Informática y Tecnología (RD 665/2015, pp. 59864-5), profesorado que no tiene titulación específica relacionada con los medios de comunicación y que estaría centrando la CDI exclusivamente en la dimensión tecnológica. Por ello, la Federación de Asociaciones de Periodismo de España (FAPE) demanda la necesidad de crear una asignatura de Periodismo en todos los cursos de ESO para desarrollar una ciudadanía plural (Europa Press, 2018). Así lo ha recono-

MONOGRÁFICO

cido también el Consejo Audiovisual de Andalucía, que insiste en la necesidad de proporcionar al alumnado herramientas adecuadas para que sepan interpretar los mensajes periodísticos, despierten su carácter crítico y así se proteja a los menores de este entorno digital tan convulso (El Mundo, 2017).

En el futuro tendremos que analizar qué cambios significativos se producen con respecto a la CD y a la AM con la nueva reforma educativa, que ya ha dado un paso con la reciente aprobación por el Consejo de Ministros del proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE).

Para continuar con estas líneas de trabajo, tenemos previsto ampliar nuestro estudio a todas las asociaciones periodísticas que han recibido ayudas de la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía para poner en práctica proyectos de AM. Entre ellas, destacan la Asamblea de Mujeres Periodistas de Sevilla y provincia, así como las Asociaciones de la Prensa de Cádiz, Jerez y Málaga. El objetivo es conocer qué recursos periodísticos se utilizan en otros centros públicos andaluces y cómo conciben sus docentes la CDI.

Apoyos

El artículo forma parte de una investigación avalada por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Sevilla, que fue considerada como Proyecto de Investigación Precompetitivo, dentro del IV Plan Propio de Investigación y Transferencia.

Referencias

- Aguaded, J.I., Ferrés, J., Cruz, M.R., Pérez, M.A. y Sánchez, J. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Memoria de investigación*. Huelva: Grupo Comunicar, Universidad de Huelva, Grupo Ágora.
- Aparici, R. y Osuna, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 307-317). Barcelona: Gedisa.
- Area, M. (2010a). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, (352), 77-97. Recuperado de <https://bit.ly/1pYgOc8>

- Area, M. (2010b). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2), 2-5. Recuperado de <https://bit.ly/2ROBd55>
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, N° Monográfico, 46-74. doi: 10.3989/redc.2012.mono.977
- Colomer, J.C., Sáiz, J. y Bel, J.C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107-128. doi:10.6018/j/324191
- Consejo de la Unión Europea (2016). Conclusiones del Consejo de la Unión Europea sobre el desarrollo de la alfabetización mediática y el pensamiento crítico a través de la educación y la formación. 9068/16 EDUC 147 JEUN 37 AUDIO 63 SOC2 65. Recuperado de <https://bit.ly/2DdJpCz>
- Cope, B. y Kalantkzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning*. University of Illinois Press.
- Culver, S. y Jacobson, T. (2012). Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica. [Media Literacy and Its Use as a Method to Encourage Civic Engagement]. *Comunicar*, 39(XX), 73-80. doi:10.3916/C39-2012-02-07
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- El Mundo (17 de noviembre de 2017). El CAA aboga por incorporar la alfabetización mediática al sistema educativo como una disciplina más. *Elmundo.es*. Recuperado de <https://bit.ly/2tiHEzq>
- Europa Press (27 de agosto de 2018). Una asignatura de periodismo en los institutos contra la “avalancha” de ‘fake news’. *Europapress.es*. Recuperado de <https://bit.ly/2tkXg5e>
- Ferrés, J., Aguaded, I. y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono 14*, 10(3), 23-42. doi:10.7195/ri14.v10i3.201
- Frau, D. (2006). *Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals*. París: UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/2IuR8NJ>
- Frau, D. y Torrent, J. (Eds.). (2009). *Mapping media education policies in the world: visions, programmes and challenges*. New York: The United Nations-Alliance of

MONOGRÁFICO

- Civilizations in co-operation with Grupo Comunicar. Recuperado de <https://bit.ly/1nwPJfh>
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, A. (2008). Educar para los medios en la era digital. [Media education in the digital age]. *Comunicar*, 31(XVI), 451-456. doi:10.3916/c31-2008-03-034
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. [Media Education, Media Literacy and Digital Competence]. *Comunicar*, 38(XIX), 31-39. doi:10.3916/C38-2012-02-03
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hermoso, B. (30 de mayo de 2018). Jürgen Habermas: “¡Por Dios, nada de gobernantes filósofos!”. *El País Semanal*. Recuperado de <https://bit.ly/2jzz6iC>
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de <https://bit.ly/2jqkssz>
- Jaimés, J.E. (2015). Competencia informacional de profesores y estudiantes: estado del arte y prospectiva. *Acción pedagógica*, 24(1), 104-112. Recuperado de <https://bit.ly/2QVoadA>
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 de mayo, pp. 17158- 17207. Recuperado de <https://bit.ly/1vUxjGx>
- Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 de diciembre, pp. 97858- 97921. Recuperado de <https://bit.ly/18yHrs1>
- Lotero, G., Romero, L.M. y Pérez, M.A. (2018). Fact checking vs Fake news. Periodismo de confirmación como componente de la competencia mediática contra la desinformación. *Index.comunicación. Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 8(2), 295-316. Recuperado de <https://bit.ly/2yBldIU>
- Marzano, R. y Boogren, T. (2012). *Becoming a reflective teacher*. Bloomington, Estados Unidos: Ed. Marzano Research.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.
- Moreno, M.D., Gabarda, V. y Rodríguez, A. M. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado. Revista de*

Currículum y Formación de Profesorado, 22(3), 253-270. Recuperado de <https://bit.ly/2QWHHKv>

Muñoz, J.M. y González, M. (2002). La formación de ciudadanos críticos. Una apuesta por los medios. *Teoría de la educación*, (14), 207-233. Recuperado de <https://bit.ly/2CqyHly>

OCDE (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. DeSeCo. Recuperado de <https://bit.ly/2eILmLD>

Orden por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (Orden ECD/65/2015, 21 de enero). *Boletín Oficial del Estado*, nº 25, 2015, 29 de enero, pp. 6986-7003. Recuperado de <https://bit.ly/1Y8oPsf>

Osuna, S., Frau, D. y Marta, C. (2018). Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la alfabetización digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 29-42. Recuperado de <https://bit.ly/2AKQHxd>

Pérez, J.M., Samy, S. y Pulido, C. (2018). ¿Cómo afrontar las noticias falseadas mediante la alfabetización periodística? Estado de la cuestión. *Doxa Comunicación*, (26), 211-235. doi:10.31921/doxacom.n26a10

Pérez, M. A. y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. [From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators]. *Comunicar*, 20(39), 25-34. doi:10.3916/C39-2012-02-02

Real Decreto por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria (RD 665/2015, de 17 de julio). *Boletín Oficial del Estado*, nº 171, 2015, 18 de julio, pp. 59861- 59873. Recuperado de <https://bit.ly/2thq2Uz>

Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Real Decreto 327/2010, de 13 julio). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 139, 2010, 16 julio, pp. 8-34. Recuperado de <https://bit.ly/2Hu8pdZ>

Scott, M. (2011). *Guía para radio y televisiones sobre la promoción del contenido generado por el usuario y la alfabetización mediática e informacional*. Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de <https://bit.ly/2T0yXVI>

MONOGRÁFICO

- UAB (2018). Departamento de Periodismo y de Ciencias de la Comunicación. (31 de mayo de 2018). La Cátedra UNESCO MIL para la Calidad del Periodismo será presentada en la MILID Summer School. Recuperado de <https://bit.ly/2TWBZKt>
- Unión Europea. Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). "Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva". *Diario Oficial de la Unión Europea*, 8 de marzo de 2012, C 70, pp. 9-18. Recuperado de <https://bit.ly/2RUdnVx>
- Unión Europea. Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). "Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación". *Diario Oficial de la Unión Europea*, 15 de diciembre de 2015, C 417, pp. 25-35. Recuperado de <https://bit.ly/2HgLfRb>
- Valverde, D., De Pro-Bueno, A., y González, J. (2018). La competencia informacional-digital en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria obligatoria actual: una revisión teórica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 2105-1-2105-15. doi:10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2105
- Villegas, I.M. (2014). *Alfabetización mediática y cultura escolar. Adquisición y uso de las competencias mediáticas dentro y fuera del entorno escolar*. Trabajo Fin de Máster. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/2FzS7P8>
- Wilson, C., Grizzle, A. y Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores*. París: UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/2CrwA7m>



Esta obra está bajo una licencia de [Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).