



---

**Universidad de Valladolid**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN  
INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL:  
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA  
FORMACIÓN PROFESIONAL DE IMAGEN  
Y SONIDO.**

**Pautas para su implementación.**

Presentada por Ana Lucía de Vega Martín  
para optar al grado de  
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:  
Alfonso Gutiérrez Martín  
Ruth Pinedo González



El trabajo de investigación que aquí se recoge ha sido elaborado en el marco del Proyecto Internética: "Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y Youtube", proyecto I+D+i subvencionado por el MCINN (PID 2019-104689RB-I00).

*A mis hijos... mi vida*

## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría en este momento agradecer tantas cosas...

A mi padre, por ser constante apoyo y fuerza. Por no dudar jamás de mis decisiones, y enseñarme la importancia de relativizar y aprender a vivir.

A mi madre, por su eterna sonrisa y comprensión. Por enseñarme a soñar sin límites y emocionarse con cada paso que he dado en mi vida.

A ambos, gracias por enseñarme a ser.

A mis pequeños (ya no tanto), Gonzalo y Álvaro. Por su total comprensión en las noches y madrugadas frente a la pantalla y sus abrazos de ánimo repletos de energía. Porque sin ellos saberlo son mi razón de ser y el principal motor de este proyecto.

A Antonio, por recordarme el lugar que habían ocupado mis alas y animarme a batirlas de nuevo con fuerza. Gracias por recordarme quién soy.

No quiero olvidarme de mis ya muy queridos y respetados directores de tesis, que decidieron embarcarse a ciegas conmigo en esta travesía, repletos de conocimientos y consejos para ayudarme a avanzar. Alfonso, profesionalidad y perfección. Siempre pendiente al otro lado de la pantalla. Ruth, alegría y cercanía. Impecable en los detalles y en los datos. Su dedicación y seguimiento en este largo camino han sido fundamentales para la finalización de este proyecto.

A todos los alumnos y profesores de todas las escuelas de Formación Profesional que participaron en este proyecto, sin ellos, esta investigación no hubiera sido posible.

A todos vosotros, os debo esta sonrisa (y alguna que otra lágrima de alegría).

*¿Dónde está la vida que hemos perdido al vivir?  
¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido entre el conocimiento?  
¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido con la información?*

*(T. S. Eliot. Coro de *The Rock*, 1934)*



## **RESUMEN**

El presente documento realiza un recorrido a lo largo de la evolución del concepto de la Educación Mediática, desde sus inicios hasta las más actuales definiciones, realizando aportaciones relevantes vinculadas a la puesta al día de un concepto en continua evolución y que sirve para abordar la fase experimental de este trabajo. En la fase de investigación más propiamente dicha, el propósito de la tesis doctoral es analizar en primer lugar el nivel de presencia de competencias en Educación Mediática dentro del contenido de los currículos de una parte representativa de los estudios relacionados con los futuros profesionales de la comunicación y de la información: los grados universitarios de Periodismo y Comunicación Audiovisual, y los grados de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido (Realización de proyectos audiovisuales y eventos; Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos; Sonido para audiovisuales y espectáculos; Producción de audiovisuales y espectáculos; Iluminación, captación y tratamiento de imagen; y Video DJ y sonido). En segundo lugar, esta fase experimental se centra en determinar el nivel de autopercepción del profesorado y alumnado de los citados ciclos de Formación Profesional en competencias en educación mediática, así como determinar la importancia que le dan a dichas competencias dentro de sus planes de estudio. Para alcanzar estos objetivos hemos realizado una investigación con métodos mixtos, donde en la fase cualitativa se han analizado los currículos educativos de los futuros profesionales de la comunicación y de la información, y en la fase cuantitativa hemos contado con la colaboración a nivel nacional de una muestra de 207 profesores que actualmente imparten clase en la FP de imagen y sonido, y una muestra de 416 estudiantes de estos ciclos. Los resultados obtenidos con esta investigación demuestran: a) La gran ausencia de contenidos relacionados con la Educación Mediática en los planes de estudio de la FP de Imagen y Sonido. b) El alto nivel de importancia que tanto profesorado como alumnado otorga a las competencias en Educación Mediática analizadas dentro de sus planes de estudio.

## **Palabras clave**

Técnicos de comunicación, Educación mediática, Escuelas de Imagen y Sonido, Formación Profesional, Comunicadores.

## **ABSTRACT**

This document takes a tour throughout the evolution of the concept of Media Education, from its beginnings to the most current definitions, making relevant contributions linked to the updating of a concept in continuous evolution and that serves to address the phase experiment of this work. In the research phase more strictly speaking, the purpose of the doctoral thesis is to firstly analyze the level of presence of competences in Media Education within the content of the curricula of a representative part of the studies related to future communication professionals. and information: the university degrees of Journalism and Audiovisual Communication, and the professional training degrees of the Image and Sound branch (Realization of audiovisual projects and events; 3D animations, games and interactive environments; Sound for audiovisuals and shows; Production of audiovisuals and shows; Lighting, capturing and image treatment; and Video DJ and sound). Secondly, this experimental phase focuses on determining the level of self-perception of the teachers and students of the aforementioned Vocational Training cycles in media education skills, as well as determining the importance they give to these skills within their study plans. To achieve these objectives, we have carried out a mixed-methods investigation, where in the qualitative phase the educational curricula of future communication and information professionals have been analyzed, and in the quantitative phase we have had the collaboration at the national level of a sample of 207 professors who currently teach image and sound VET, and a sample of 416 students of these cycles. The results obtained with this research demonstrate: a) The great absence of contents related to Media Education in the study plans of the FP of Image and Sound. b) The high level of importance that both teachers and students give to the competences in Media Education analyzed within their study plans.

## **Key words**

Communication technicians, media education, Image and Sound Schools, Vocational Training, Communicators.

# Índice general:

## INTRODUCCIÓN

Motivación de este estudio .....	21
Objetivos .....	22
Justificación .....	23
Estructura de la memoria escrita .....	26

## BLOQUE I – MARCO TEÓRICO

<b>Capítulo 1. El ecosistema social y mediático .....</b>	<b>36</b>
1.1. La sociedad actual para la que educamos .....	36
1.2. Desinformación y sobreinformación en la era de la postverdad .....	41
1.3. Implicaciones educativas del nuevo modelo social .....	44
1.3.1. La importancia de la educación en el entorno digital .....	44
1.3.2. Las TIC en la enseñanza: de la Inteligencia artificial al Metaverso educativo.....	49
1.4. La Educación Mediática en el ecosistema social actual .....	52
<b>Capítulo 2. Alfabetización y Educación Mediática .....</b>	<b>55</b>
2.1. Breve recorrido histórico de la Educación Mediática .....	56
2.2. Consideraciones sobre la terminología utilizada.....	60
2.3. Estado actual de la Educación Mediática .....	63
2.3.1. UNESCO: la Alfabetización Mediática e Informativa .....	63
2.3.2. Unión Europea: Competencia digital y TIC .....	74
2.3.3. España: inclusión de la Educación Mediática en el sistema educativo .....	79
<b>Capítulo 3. Formación mediática de los futuros profesionales de la comunicación... 85</b>	
3.1. Aspectos clave de la Educación Mediática en los profesionales de la comunicación .....	90

## BLOQUE II – DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

<b>Capítulo 4. Metodología</b> .....	99
4.1. Planteamiento del problema de investigación .....	99
4.2. La investigación en educación .....	100
4.3. Paradigma de investigación en el que se basa el estudio .....	103
4.4. Diseño metodológico .....	105
4.4.1. Método cuantitativo .....	109
4.4.2. Método cualitativo .....	110
4.4.3. Muestreo y muestra .....	111
4.5. Procedimiento .....	114
4.6. Técnicas de obtención de datos .....	119
4.6.1. Técnicas cualitativas. análisis temático .....	119
4.6.2. Técnicas cuantitativas. cuestionario cerrado <i>Ad hoc</i> .....	120
4.7. Técnicas de análisis de datos .....	139
4.7.1. Técnicas de análisis de datos cualitativos .....	139
4.7.2. Técnicas de análisis de datos cuantitativos .....	150
4.8. Cuestiones éticas .....	150
4.8.1. Códigos éticos respecto a los participantes de la investigación .....	151
4.8.2. Códigos éticos respecto al desarrollo del trabajo y la difusión de los resultados .....	151
<b>Capítulo 5. Resultados</b> .....	152
5.1. Análisis cualitativo de los currículos educativos .....	152
5.1.1. Competencias del Grado de Comunicación Audiovisual (USAL) .....	153
5.1.2. Competencias del Grado de Periodismo (UVa) .....	158
5.1.3. Competencias del ciclo FP de Iluminación, captación y tratamiento de imagen.....	165
5.1.4. Competencias del ciclo de FP de Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos .....	169

5.1.5. Competencias del ciclo de FP de Producción de audiovisuales y espectáculos .....	172
5.1.6. Competencias del ciclo de FP de Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos .....	175
5.1.7. Competencias del ciclo FP de Sonido para audiovisuales y espectáculos.....	179
5.1.8. Competencias del ciclo de FP de Vídeo disc jockey y sonido .....	182
5.1.9. Valoración de la Educación Mediática en los currículos educativos de FP .....	185
5.2. Análisis cuantitativo de los cuestionarios .....	188
5.2.1. Primer bloque del cuestionario (C1-C18).....	189
5.2.1.1. Niveles de autopercepción de conocimiento e importancia en Educación Mediática en el profesorado y el alumnado .....	190
5.2.1.2. Niveles de autopercepción de conocimiento en Educación Mediática del alumnado diferenciado por género .....	194
5.2.1.3. Niveles de importancia dada a la Educación Mediática por el alumnado diferenciado por género .....	197
5.2.1.4. Niveles de autopercepción del conocimiento y de importancia dada al a educación mediática por el profesorado diferenciado por género .....	199
5.2.1.5. Niveles de autopercepción de conocimiento en Educación Mediática del alumnado diferenciado por ciclos de formación .....	200
5.2.1.6. Niveles de importancia dada a la Educación Mediática por el alumnado diferenciado por ciclos de formación .....	204
5.2.1.7. Niveles de importancia dada a la Educación Mediática por el profesorado diferenciado por nivel de formación .....	208
5.2.2. Segundo bloque del cuestionario (P1-P5).....	211
5.2.2.1. Niveles de autopercepción de conocimiento e importancia en Educación Mediática en el profesorado y el alumnado .....	211
5.2.2.2. Niveles de autopercepción de conocimiento en Educación Mediática del alumnado diferenciado por género .....	215
5.2.2.3. Niveles de importancia dada a la Educación Mediática por el alumnado diferenciado por género.....	217
5.2.2.4. Niveles de autopercepción del conocimiento y de Importancia dada a la Educación Mediática por el profesorado diferenciado por género .....	219

## Índice

---

5.2.2.5. Niveles de autopercepción de conocimiento en Educación Mediática del alumnado diferenciado por ciclos de formación .....	220
5.2.2.6. Niveles de importancia dada a la Educación Mediática por el alumnado diferenciado por ciclos de formación.....	222
5.2.2.7. Niveles de importancia dada a la Educación Mediática por el profesorado diferenciado por nivel de formación .....	224
5.2.3. Valoración de la importancia de las competencias mediáticas en los estudios de FP de Imagen y Sonido .....	226
<b>Capítulo 6. Discusión y conclusiones .....</b>	<b>230</b>
6.1. Cumplimiento y conclusiones en torno a los objetivos de la investigación .....	230
6.2. Limitaciones de la investigación .....	235
6.3. Líneas futuras de investigación.....	237
<b>BLOQUE III – FUENTES Y REFERENCIAS</b>	
<b>Capítulo 7. Fuentes y referencias .....</b>	<b>242</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo I. Propuesta concreta de actuación.....</b>	<b>262</b>

## Índice de tablas:

<b>Tabla 1.</b> Descripción de la muestra cuantitativa .....	112
<b>Tabla 2.</b> Descripción de la muestra cualitativa .....	114
<b>Tabla 3.</b> Dimensiones del análisis cuantitativo .....	122
<b>Tabla 4.</b> Número de ítems por cada dimensión .....	122
<b>Tabla 5.</b> Competencias mediáticas para cualquier ciudadano .....	128
<b>Tabla 6.</b> Competencias mediáticas para los profesionales de la información .....	134
<b>Tabla 7.</b> Códigos y definición para el análisis cualitativo .....	142
<b>Tabla 8.</b> Códigos y categorías del análisis cualitativo .....	146
<b>Tabla 9.</b> Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Universitario de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Salamanca .....	154
<b>Tabla 10.</b> Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Universitario de Periodismo de la Universidad de Valladolid .....	162
<b>Tabla 11.</b> Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Superior de Iluminación, captación y tratamiento de imagen .....	167
<b>Tabla 12.</b> Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Superior de Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos .....	170
<b>Tabla 13.</b> Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Superior de Producción de audiovisuales y espectáculos .....	173
<b>Tabla 14.</b> Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Superior de Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos .....	177
<b>Tabla 15.</b> Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Superior de Sonido para audiovisuales y espectáculos .....	180
<b>Tabla 16.</b> Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Medio de Vídeo disc jockey y sonido .....	183

## Índice de figuras:

<b>Figura 1.</b> Las 5 leyes de la Alfabetización mediática e informacional (MIL).....	65
<b>Figura 2.</b> Competencias MIL para docentes .....	67
<b>Figura 3.</b> Módulos educativos MIL .....	73
<b>Figura 4.</b> DigiCompEdu 2017 .....	75
<b>Figura 5.</b> Competencias clave LOMLOE .....	81
<b>Figura 6.</b> Comparativa de los principios del periodismo y los principios MIL .....	88
<b>Figura 7.</b> Áreas de formación en los profesionales del periodismo .....	92
<b>Figura 8.</b> Fases de la investigación .....	109
<b>Figura 9.</b> Cuestionario enviado a la muestra del profesorado .....	139
<b>Figura 10.</b> Cuestionario enviado a la muestra del alumnado .....	139
<b>Figura 11.</b> Proceso de análisis cualitativo .....	149
<b>Figura 12.</b> Red de análisis cualitativo del currículo educativo del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Salamanca .....	157
<b>Figura 13.</b> Red de análisis cualitativo del currículo educativo del Grado De Periodismo de la Universidad de Valladolid .....	164
<b>Figura 14.</b> Red de análisis cualitativo del currículo educativo del Grado Superior de Iluminación, captación y tratamiento de imagen .....	168
<b>Figura 15.</b> Red de análisis cualitativo del currículo educativo del Grado Superior de Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos .....	172
<b>Figura 16.</b> Red de análisis cualitativo del currículo educativo del Grado Superior de Producción de audiovisuales y espectáculos .....	175
<b>Figura 17.</b> Red de análisis cualitativo del currículo educativo del Grado Superior de Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos .....	178
<b>Figura 18.</b> Red de análisis cualitativo del currículo educativo del Grado Superior de Sonido para audiovisuales .....	181
<b>Figura 19.</b> Red de análisis cualitativo del currículo educativo del Grado Medio de Vídeo disc jockey y sonido .....	185
<b>Figura 20.</b> Red de análisis cualitativo de todos los ciclos de FP de Imagen y Sonido .....	186
<b>Figura 21.</b> Medias C1-C18 Profesorado .....	190
<b>Figura 22.</b> Medias C1-C18 Alumnado .....	192
<b>Figura 23.</b> Porcentaje “nada” del bloque C1-C18 Alumnado: diferencia por género en autopercepción .....	194

<b>Figura 24.</b> Porcentaje “mucho” del bloque C1-C18 Alumnado: diferencia por género en autopercepción .....	196
<b>Figura 25.</b> Porcentaje “nada” del bloque C1-C18 Alumnado: diferencia por género en importancia otorgada.....	198
<b>Figura 26.</b> Porcentaje “mucho” del bloque C1-C18 Alumnado: diferencia por género en importancia otorgada .....	199
<b>Figura 27.</b> Porcentaje “nada” del bloque C1-C9 Alumnado: diferencia por ciclos en autopercepción .....	201
<b>Figura 28.</b> Porcentaje “nada” del bloque C10-C18 Alumnado: diferencia por ciclos en autopercepción .....	202
<b>Figura 29.</b> Porcentaje “mucho” del bloque C1-C9 Alumnado: diferencia por ciclos en autopercepción .....	203
<b>Figura 30.</b> Porcentaje “mucho” del bloque C10-C18 Alumnado: diferencia por ciclos en autopercepción .....	204
<b>Figura 31.</b> Porcentaje “nada del bloque C1-C9 Alumnado: diferencia por ciclos en importancia dada .....	205
<b>Figura 32.</b> Porcentaje “nada” del bloque C10-C18 Alumnado: diferencia por ciclos en importancia dada .....	206
<b>Figura 33.</b> Porcentaje “mucho” del bloque C1-C9 Alumnado: diferencia por ciclos en importancia dada .....	207
<b>Figura 34.</b> Porcentaje “mucho” del bloque C10-C18 Alumnado: diferencia por ciclos en importancia dada .....	208
<b>Figura 35.</b> Porcentaje “nada” del bloque C1-C18 Profesorado: diferencia por nivel de formación en importancia dada .....	209
<b>Figura 36.</b> Porcentaje “mucho” del bloque C1-C18 Profesorado: diferencia por nivel de formación en importancia dada.....	210
<b>Figura 37.</b> Medias P1-P5 Profesorado .....	212
<b>Figura 38.</b> Medias P1-P5 Alumnado .....	214
<b>Figura 39.</b> Porcentaje “nada” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por género en autopercepción.....	216
<b>Figura 40.</b> Porcentaje “mucho” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por género en autopercepción .....	217
<b>Figura 41.</b> Porcentaje “nada” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por género en importancia otorgada .....	218

## Índice

---

<b>Figura 42.</b> Porcentaje “mucho” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por género en importancia otorgada .....	219
<b>Figura 43.</b> Porcentaje “nada” del bloque P-P5 Alumnado: diferencia por ciclos en autopercepción .....	220
<b>Figura 44.</b> Porcentaje “mucho” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por ciclos en autopercepción.....	221
<b>Figura 45.</b> Porcentaje “nada” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por ciclos en importancia dada .....	222
<b>Figura 46.</b> Porcentaje “mucho” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por ciclos en importancia dada .....	223
<b>Figura 47.</b> Porcentaje “nada” del bloque P1-P5 Profesorado: diferencia por nivel de formación.....	225
<b>Figura 48.</b> Porcentaje “mucho” del bloque P1-P5 Profesorado: diferencia por nivel de formación en importancia dada .....	226



# INTRODUCCIÓN

---



### **Motivación de este estudio**

Inicio este apartado introductorio a esta investigación dando a conocer los motivos personales y profesionales que me mueven a realizarla. Soy licenciada en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Salamanca desde 2010, y durante mis estudios universitarios (2005-2010) pude constatar en primera persona que no existía ninguna asignatura específica que enseñara al alumnado a trabajar con los medios de comunicación e información de una manera global, a analizar los significados de sus mensajes o su intencionalidad con los encuadres y sonidos elegidos para mostrar al espectador. Observé cómo en diferentes asignaturas se trataban estos aspectos de manera transversal, o centralizándolos principalmente en los medios cinematográficos y televisivos, dejando de lado el estudio de los mensajes del resto de medios de comunicación.

Tras terminar mis estudios universitarios realicé el Máster de Formación del Profesorado (2012), y tampoco en sus contenidos encontré nada relacionado con la alfabetización mediática. Los únicos contenidos existentes en relación a esta alfabetización eran aquellos destinados al conocimiento y uso de las TIC.

Desde entonces y hasta el día de hoy, he dedicado mi vida profesional a impartir clases en la Escuela Superior ACEIMAR de Valladolid (2010-actualidad), donde se ofertan ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido: Producción de audiovisuales y espectáculos, Iluminación, captación y tratamiento de imagen, Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos, Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos, Sonido para audiovisuales y espectáculos, y Vídeo Disc-Jockey y Sonido. Es durante estos años de docencia donde ha comenzado mi inquietud por la ausencia de contenidos relacionados con la educación y alfabetización mediática en los currículos educativos de estos ciclos de Formación Profesional, encargados de introducir profesionalmente a gran parte de los futuros creadores de contenido audiovisual en los medios de comunicación e información.

La última reforma curricular de estos estudios de Imagen y Sonido se produjo en el año 2011, y un año después la incorporación de dos nuevos ciclos, uno de grado superior

(Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos) y otro de grado medio (Vídeo Disc-Jockey y Sonido). Sin embargo, ni en los nuevos ciclos, ni en las reformas realizadas en los antiguos planes de estudio, se incluyeron conceptos relacionados con la educación mediática, ni de manera individual en un módulo concreto, ni de forma transversal en los contenidos de todo el programa educativo. Se realiza un acercamiento puramente instrumental a los medios de comunicación, impidiendo así una reflexión crítica de los jóvenes sobre la creación de contenido mediático y su influencia en la audiencia. Se considera al alumnado que cursa estos estudios como futuros profesionales técnicos de los medios, sin tener en cuenta que su implicación en el conocimiento de la imagen, del uso del sonido, de la manipulación de información a través de las diferentes técnicas y narrativas audiovisuales, debe ser primordial en sus currículos educativos. No olvidemos, que la posible elección sesgada de las imágenes, sonidos, iluminaciones y efectos que se mostrarán en la televisión, el cine, la prensa o en Internet dependerá, en gran parte, de su elección.

## **Objetivos**

Es en este contexto donde surgen varias preguntas para el análisis: ¿es posible que los futuros profesionales de la información de nuestro país no estén recibiendo conocimientos relacionados con la alfabetización mediática?, ¿cómo pretendemos crear ciudadanos críticos y responsables democráticamente si los mensajes que reciben a través de los medios de comunicación no siguen un análisis minucioso y reflexivo antes de ser lanzados?, ¿cómo podemos pretender inculcar estos conocimientos a los futuros profesionales de la comunicación si su profesorado no lo ha desarrollado previamente?

A través de esta investigación y sus distintas fases metodológicas, se pretende dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Analizar la presencia de competencias en educación mediática dentro del contenido de los currículos del Grado de Periodismo y del Grado de Comunicación Audiovisual.

- Analizar la presencia de competencias en educación mediática dentro del contenido de los currículos de los Ciclos Formativos de Imagen y Sonido (Realización de proyectos audiovisuales y eventos; Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos; Sonido para audiovisuales y espectáculos; Producción de audiovisuales y espectáculos; Iluminación, captación y tratamiento de imagen; y Video DJ y sonido).
- Determinar el nivel de autopercepción del profesorado y alumnado de los ciclos de grado medio y grado superior de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido en competencias relacionadas con la educación mediática.
- Determinar el nivel de importancia que el profesorado y alumnado de los ciclos de grado medio y grado superior de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido dan a dichas competencias en educación mediática dentro de su currículo educativo.
- Analizar y comparar las diferentes percepciones existentes entre los distintos grupos de alumnado dentro de la FP de Imagen y Sonido.
- Plantear las líneas básicas para la creación de un nuevo módulo educativo dentro de los estudios de Imagen y Sonido de la Formación Profesional centrado en el desarrollo de conocimientos y habilidades en educación mediática.

## Justificación

La sociedad actual en la que vivimos se mueve en una realidad que en los últimos años se viene denominando “de la información”, “de la comunicación”, “de las múltiples alfabetizaciones” y “de las pantallas”; donde el ciudadano queda obligado a la adquisición de nuevas competencias y conocimientos que le permitan adaptarse al máximo a las nuevas oportunidades que se le ofrecen. Una sociedad en la que la ingente cantidad de información que diariamente llega a cada individuo puede dar lugar a una saturación o desinformación de contenidos al no tener las herramientas y habilidades necesarias para manejarla. Una sociedad repleta de nuevos medios de comunicación y

con una velocidad en el avance de la tecnología tan alta, que se hace necesario el desarrollo de habilidades y competencias mediáticas que permitan el equilibrio entre cómo podemos, cómo queremos y cómo debemos actuar ante los medios.

La Educación Mediática se convierte en uno de los pilares base de esta sociedad descrita, con la clara función de formar a ciudadanos competentes en múltiples habilidades de análisis de contenido, de manejo de las TIC o de desarrollo de pensamiento crítico, ayudándoles a enfrentarse al mundo en constante cambio que les rodea y al elevado bombardeo informativo al que se ven expuestos diariamente. Ofrece a los alumnos las herramientas y conocimientos que necesitan para desarrollar las habilidades necesarias de interpretación y análisis del constante flujo informativo de los mensajes audiovisuales. Este tipo de educación y habilidades a desarrollar, son también fundamentales en los estudios de Formación Profesional vinculados con la Imagen y el Sonido. Son necesarios para desarrollar el espíritu crítico de los futuros profesionales del ámbito audiovisual y para contribuir a mejorar la calidad de los contenidos mediáticos que ellos mismos creen.

El Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, redacta en su artículo 1, que “la formación profesional del sistema educativo se define como el conjunto de acciones formativas que tienen por objeto la cualificación de las personas para el desempeño de las diversas profesiones, para su empleabilidad y para la participación en la vida social, cultural y económica” (Pág. 86767).

En esta normativa se proponen tres finalidades a alcanzar en su artículo 2 (Pág. 86767-86768):

a) Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.

b) Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.

c) Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.

La nueva redacción de esta ley a través de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional comienza su preámbulo resaltando el “amplio conjunto de derechos, capacidades y competencias personales, sociales y profesionales que son imprescindibles tanto para desarrollarse plenamente como personas como para aprovechar las oportunidades de empleo que ofrece el cambio económico y tecnológico” (Pág. 43551). Plantea a lo largo de sus líneas a la formación profesional como un “un adecuado equilibrio entre enseñanza humanística y formación profesionalizante” (Pág. 43553). En el artículo 44 sobre ciclos formativos de grado básico se señala que con la metodología se “fomentarán el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el trabajo en equipo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación” (Pág. 43583).

Para facilitar esta adaptación de los profesionales de la información a todos los cambios sociales, y no solo a aquellos relacionados con las tecnologías, provenientes de la digitalización, se hace necesario desarrollar competencias en educación mediática relacionadas con la desinformación, las nuevas condiciones de recepción, las redes sociales, las audiencias, etc. Competencias que, como se recoge en el tercer objetivo de este Real Decreto, son hoy en día necesarias e imprescindibles para el ejercicio de una ciudadanía crítica y el favorecimiento de la inclusión y la cohesión social.

Es por tanto necesario ofrecer a los estudiantes un currículo educativo completo y estructurado en base al desarrollo de habilidades y competencias en educación mediática, a través del cual puedan desarrollarse profesionalmente en una carrera que obliga a la continua y rápida toma de decisiones sobre contenidos informativos (textos, audios, imágenes...) que marcarán lo que otras personas conozcan de la realidad.

Frau-Meigs y Torrent (2009) realizan la propuesta de una competencia mediática que se compone de “seis `C´: comprensión, capacidad crítica, creatividad, consumo, ciudadanía y comunicación intercultural”. Por otro lado, se asume la competencia mediática como la capacidad para interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica y para expresarse a través del audiovisual con unos mínimos de corrección y de creatividad.

Ferrés (2006) ya explicaba en una entrevista que la televisión es muy perniciosa. Aseguraba que había quedado olvidada la clásica distinción de objetivos para los programas de televisión: informar, formar y entretener. Como si en la actualidad alguien se preocupara de informar sin entretener, o como si fuera posible entretener sin formar - o sin deformar-.

Se considera con estos argumentos justificada la necesidad de esta investigación, a través de la que se pretenden demostrar las carencias existentes en este sector educativo respecto a una toma de conciencia real sobre la importancia que los medios de comunicación e información tienen en nuestra vida y, la necesidad de consumirlos de una manera responsable, inteligente y activa, evitando cualquier tipo de manipulación o desinformación. Los profesionales del sector mediático deben convertirse en profesionales en educación mediática, capaces no solo de crear contenido mediático ético y reflexivo, sino de hacer partícipe a toda su audiencia de esa necesidad.

Siguiendo a García-Matilla (2006), desarrollar un pensamiento crítico que nos permita ser usuarios activos de los medios y protagonistas de nuestra propia vida. De esta forma, se entendería la educación para la comunicación como una educación para la vida.

## **Estructura de la memoria escrita**

A continuación, se expone brevemente el desglose de los distintos bloques y capítulos que conforman esta memoria de tesis doctoral. Se incluye un pequeño resumen sobre el contenido de cada uno de los apartados. De este modo, servirá como guía esquemática al lector de lo que podrá encontrarse en el documento, o como herramienta de referencia para consultar una parte en concreto de la investigación y hacerse una idea sintética de la misma.

Esta memoria de tesis se abre con el presente **capítulo introductorio**, en el que se presenta el estudio y se transmite la motivación y justificación del mismo. En él se lleva

a cabo una breve síntesis de la estructura en la que se divide del documento escrito y el planteamiento inicial de la investigación.

A continuación, se desarrollan los tres bloques principales de esta investigación, que aúnan en sus diferentes capítulos toda la información sobre la que versa esta tesis:

- El bloque inicial, titulado “**Marco teórico**”, congrega aquellos capítulos destinados a acercar las bases conceptuales en las que se encuadra esta investigación, y que a lo largo del tiempo ha ido recibiendo diferentes designaciones y acepciones: alfabetización mediática e informacional, educomunicación, educación para los medios y, la terminología que utilizaremos finalmente en esta investigación, educación mediática.
- El segundo de estos tres bloques es el “**Desarrollo de la investigación**”. En él se recoge principalmente todas las fases y resultados del trabajo de investigación sobre el que se articula esta tesis. En sus distintos capítulos se puede apreciar el desarrollo del proceso metodológico de la investigación, sus principales resultados y, finalmente, sus conclusiones y líneas futuras de investigación.
- Por último, esta memoria escrita consta del bloque final “**Fuentes y referencias**”, dedicado por completo a la enumeración y mención de todas las obras escritas y digitales que se han consultado y citado a lo largo de este trabajo.

### **Bloque I: Marco teórico**

Conformado por tres capítulos, se abre con “**El ecosistema social y mediático**”, capítulo en el que se plantean las bases de la sociedad actual para la que educamos, así como las implicaciones formativas que debe tener este nuevo modelo social. Se analiza en él la importancia de la educación dentro del nuevo contexto digital e híbrido en el que nos encontramos, así como la evolución de las TIC en la enseñanza. Se tienen en cuenta en esta evolución, el avance de la Inteligencia Artificial y el Metaverso dentro de las aulas, y se analiza la paradoja de cómo estos avances pueden a un mismo tiempo favorecer y controlar la desinformación y la sobreinformación en la era de la postverdad.

A continuación, en el capítulo 2: “**Alfabetización y educación mediática**”, se realiza un breve recorrido histórico en torno a la evolución del término de la Educación Mediática, así como un planteamiento general del estado actual en el que se encuentra dicho término dentro de las políticas europeas y españolas. Se analizan las últimas aportaciones de la UNESCO al respecto, así como los planes de Competencia Digital y TIC creados y desarrollados por la Unión Europea en los últimos años. Por último, se comprueba la inclusión de la educación mediática dentro de los planes de estudio y el sistema educativo de nuestro país.

Para finalizar este primer bloque, en el capítulo 3 “**Formación mediática de los futuros profesionales de la comunicación**”, se analiza la necesidad de incluir una educación mediática dentro de los planes de estudio de los futuros profesionales de la comunicación. Esta necesidad que ya era planteada en la Declaración de Grünwald (1982), donde la UNESCO se hacía eco de esta necesidad de incluir a todo el sector profesional de la comunicación en un mismo bloque para hacerles conscientes de su papel en el desarrollo del pensamiento crítico entre oyentes, espectadores y lectores.

## **Bloque II: Desarrollo de la investigación**

Esta investigación parte de la hipótesis de que la implementación de los aspectos reflexivos y de análisis de contenido de la información que ofrece la Educación Mediática es casi inexistente en estos estudios de Formación Profesional, relegando su enseñanza a un segundo lugar en la educación de los alumnos y siendo completamente opcional su impartición por parte del profesorado. A lo largo de sus tres capítulos, en este bloque se plantean las líneas metodológicas, resultados y conclusiones obtenidas a través del análisis de los datos recogidos en la investigación.

En el capítulo 4 “**Metodología**” se plantean las líneas generales que guían la estructura de la investigación y la metodología concreta que se ha usado para llevarla a cabo. La investigación se desarrollará por un lado a través del estudio comparativo de los currículos de los grados de Comunicación Audiovisual, Periodismo y los de Formación

Profesional de los diferentes ciclos de la rama de Imagen y Sonido; y por otro lado a través de un estudio de campo en las escuelas de FP de Imagen y Sonido a nivel nacional.

En esta investigación, se ha seguido un diseño de triangulación concurrente con igual preponderancia tanto de los métodos cuantitativos como de los cualitativos (Molina y Fetters, 2019; Pereira, 2011). Este tipo de diseño es “el más popular cuando el investigador pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2018, p.557). Se explican a continuación de manera breve las diferentes fases de la investigación:

- **Fase 1: Investigación cualitativa:**

En esta primera fase se analizará la presencia de la educación mediática dentro de los currículos oficiales de los estudios relacionados con los futuros profesionales de la comunicación y de la información: Grado Universitario de Periodismo, Grado Universitario de Comunicación Audiovisual, Grado Medio y Grados Superiores de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido.

Objetivos:

- Analizar la presencia de competencias en educación mediática dentro del contenido de los currículos del Grado de Periodismo y del Grado de Comunicación Audiovisual.
- Analizar la presencia de competencias en educación mediática dentro del contenido de los currículos de los Ciclos Formativos de Imagen y Sonido (Realización de proyectos audiovisuales y eventos; Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos; Sonido para audiovisuales y espectáculos; Producción de audiovisuales y espectáculos; Iluminación, captación y tratamiento de imagen; y Video DJ y sonido).

- **Fase 2: Diseño de cuestionarios**

En la segunda fase del estudio se desarrollarán los cuestionarios para el alumnado y profesorado de Formación Profesional de las ramas de Imagen y Sonido en los que se analizarán por un lado su nivel de autopercepción respecto a un listado de competencias en educación mediática, y por otro, la importancia que le dan a las mismas en su educación dentro de estos ciclos de FP.

- **Fase 3: Investigación cuantitativa**

En la tercera fase de la investigación se ha difundido el cuestionario entre las muestras del alumnado y del profesorado en activo de los ciclos de Grado Superior Formación Profesional de Imagen y Sonido: Realización de Espectáculos y Eventos, Sonido para Audiovisuales y Espectáculos, Producción de Espectáculos y Eventos, Animaciones 2D, 3D y entornos interactivos, y el de Grado Medio, Vídeo Disc Jockey y Sonido.

Objetivos:

- Determinar el nivel de autopercepción del profesorado y alumnado de los ciclos de grado medio y grado superior de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido en competencias relacionadas con la educación mediática.
- Determinar el nivel de importancia que el profesorado y alumnado de los ciclos de grado medio y grado superior de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido dan a dichas competencias en educación mediática dentro de su currículo educativo.
- Analizar y comparar las diferentes percepciones existentes entre los distintos grupos de alumnado dentro de la FP de Imagen y Sonido.

Trabajaremos el estudio de esta investigación a través de una metodología mixta. Para lograr nuestro objetivo de investigación trabajaremos en primer lugar a través de un diseño cualitativo en el que analizaremos los currículos educativos de distintos estudios de Formación Profesional y Grados universitarios relacionados con el sector de la información y de la comunicación. A continuación, comenzaremos una fase cuantitativa en la que analizaremos, por un lado, el nivel de autopercepción en educación mediática que poseen profesorado y alumnado de los ciclos de FP de Imagen y Sonido y, por otro lado, la importancia que dan a un determinado número de competencias en educación mediática dentro de sus estudios.

El uso de la metodología cualitativa y cuantitativa dentro de una metodología mixta como bienes complementarios ha sido desarrollada desde hace ya décadas por autores como Brewer, Hunter, Caracelli o Graham. Se centra en la retroalimentación existente entre los métodos cualitativos y cuantitativos, dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, y que permite un nivel de comprensión del objeto investigado, así como de los resultados, más cercana a la complejidad del fenómeno (Moss, 1996).

- **Técnicas cualitativas:**

Los retos a los que se enfrenta la investigación en Ciencias Sociales, y más concretamente la investigación en Educación, impulsan a la tradición hermenéutica y fenomenológica como alternativas a la construcción e interpretación del conocimiento, atendiendo así al contexto sociocultural en el que éste se produce (Sarantakos, 2010).

En esta fase cualitativa, se trabajará a través del análisis de documentos textuales, que en palabras de Bisquerra, se trata de “una actividad sistemática y planificada que consiste en un examen de documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (Bisquerra, 2004, p.349).

Para esta investigación se han analizado aquellos currículos educativos que consideramos directamente relacionados con la creación y difusión de

mensajes e información en los medios de comunicación: Grado universitario de Comunicación Audiovisual, Grado universitario de Periodismo, Ciclos de Grado Superior y Grado Medio de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido.

- **Técnicas cuantitativas:**

El método cuantitativo se centra en los hechos o causas del fenómeno social con escaso interés por los estados subjetivos del individuo (Rodríguez Peñuelas, 2010, p.32). Este método de recolección de datos utiliza de forma principal el cuestionario, los inventarios y los análisis demográficos para sus estudios, que producen una cantidad de datos que permiten ser analizados estadísticamente.

En el presente estudio se desarrollará un cuestionario que completarán tanto el alumnado como el profesorado de FP de las ramas de Imagen y Sonido. En estos cuestionarios, elaborados a través de preguntas cerradas y una escala numérica de 1 a 4 para su respuesta, se preguntará a las dos muestras por su nivel de autopercepción respecto al nivel de un determinado número de competencias en educación mediática y, la importancia que dan a esas competencias dentro de sus estudios de Formación Profesional.

El capítulo 5, “**Resultados**”, se articula a modo de guía de las tendencias más representativas y con mayor peso específico, obtenidas tras el estudio detenido de los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos en la investigación. De esta manera, la exposición de resultados tiene una diferenciación entre los datos cualitativos, analizados a través del programa ATLAS.ti, y los datos cuantitativos, analizados a través del programa SPSS Statistics.

Una vez expuestos los resultados obtenidos de manera pormenorizada se da paso al capítulo 6 de esta memoria en el que se presentan las “**Conclusiones**”. En este capítulo

## Introducción

---

se coteja y verifica el cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación de manera individual y en base a los resultados obtenidos con anterioridad. Se reserva un apartado para manifestar el reconocimiento de las posibles limitaciones que pudiera tener este estudio, y que han sido tenidas en cuenta a la hora de valorar los resultados. Finalmente, y como cierre a este bloque, se plantean las líneas futuras de actuación que podrían seguirse dentro de esta investigación, proponiendo las líneas principales de un módulo especializado en educación mediática y que, en base a los resultados obtenidos, podría incluirse dentro de los planes de estudio de los módulos de la rama de Imagen y Sonido de Formación Profesional.

### **Bloque III: Fuentes y referencias**

Tal y como ya se ha planteado, se dedica en su totalidad a recoger las obras escritas y digitales que se han consultado y citado en esta memoria escrita de tesis doctoral.

### **Anexos:**

En el Anexo 1 de esta memoria, titulado “**Propuesta concreta de actuación**” se plantean las líneas generales o guías de seguimiento para la creación de un módulo de Educación Mediática dentro de los estudios de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido.



# **BLOQUE I**

---

## **MARCO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1. El ecosistema social y mediático**

Antes de empezar a hablar de cómo podemos alfabetizar mediática y tecnológicamente a los futuros técnicos de la comunicación, debemos tener claro en qué tipo de sociedad nos encontramos y cuáles son sus características reales para educar en consonancia. Para poder centrar nuestra acción educativa dentro de la sociedad en la que vivimos, se hace necesario hablar de las distintas características de la sociedad actual, pero también de todo lo que ésta mantiene de las antiguas sociedades, cómo ha evolucionado, y hacia qué caminos parece que se dirige. Si en el siglo pasado era ya necesaria una educación para la comprensión crítica de los medios de comunicación y sus mensajes, es lógico que, en la situación actual, inmersos en la era de la postverdad y de la desinformación, se necesiten competencias específicas para los nuevos medios que están surgiendo, dentro de un nuevo entorno cada vez más digitalizado y un futuro metaverso del que ya se comienza a oír hablar.

Comprender y diferenciar conceptos tan ambiguos y poco delimitados como sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad digital o sociedad hipermedia nos permitirá conocer sus características, beneficios y desventajas, pudiendo así analizar las necesidades de nuestros jóvenes respecto a la emisión y recepción de información y desinformación por parte de los nuevos medios de comunicación en la actual sociedad.

### **1.1. La sociedad actual para la que educamos**

El término de sociedad de la información, que actualmente es tan conocido, es usado de manera generalizada por los académicos para referirse a la actual sociedad en la que nos encontramos, principalmente aquella que se sitúa en los países desarrollados, pero no se trata de un término novedoso. Jiro Kamishima en 1964 ya lo nombraba y describía en su obra *"Sociology in Information Societies"*, y Bell afirmaba, casi una década después, que la sociedad postindustrial es una sociedad de la información, donde el intercambio de información se convierte en la base de una gran parte de los cambios económicos (Bell, 1973).

Gobiernos e instituciones trabajan y reconocen también de manera continua la existencia de la sociedad de la información. Sin embargo, y aunque todos reconocen la viveza de este término actualmente dentro de la sociedad, los caminos para definirlo son muy distintos, por lo que se hace muy complicado fijar unos puntos clave que sirvan como base para unificar o acotar sus posibles acepciones. De hecho, el concepto de sociedad del conocimiento se ha solapado o confundido, en no pocas ocasiones, con el término anteriormente citado de la sociedad de la información, debido principalmente a los límites difusos que rodean a cada una de ellas. ¿Cómo es por tanto la sociedad en la que nos encontramos?

Muchos son los entendidos y las instituciones que han tratado de plantear sus propias definiciones sobre la sociedad de la información y de la comunicación, no obstante, y en palabras de Kim y Nolan “Sea como fuere existen razones para discrepar sobre lo que la *“informatization”* significa, pero dos son muy evidentes, la primera es la imprecisión en su definición, y la segunda los problemas para medirla”. (Kim y Nolan, 2006. p.188).

Por si esta imprecisión y discrepancia sobre el significado del término no fuera suficiente, han ido surgiendo en los últimos años otros conceptos relacionados para referirse a ella, que no hacen sino solaparse y complicar aún más la labor de crear un único significado que defina a la sociedad de la información. Sociedad del conocimiento (Drucker,1969), sociedad en redes (Castells y Cardoso, 1996), era tecnetrónica (Brzezinski, 1970), o sociedad de masas (Kornhauser, 1959), son solo algunos ejemplos de esta disparidad de conceptos, centrados a su vez en diferentes puntos de vista como el económico, el comunicativo o el social. No obstante, todos ellos tienen un punto en común: el aumento generalizado del uso de la información por parte de todo usuario en la mayoría de los ámbitos de su vida, lo que conlleva a su vez el rápido desarrollo de las tecnologías de la información.

La Comunidad Europea también ha tratado de definir la sociedad de la información y los diferentes aspectos para su medición. Dentro del marco del consejo europeo de Sevilla 2002, desarrolló un plan de acción para el desarrollo de la sociedad de la información en Europa. En él se creó un listado de indicadores que permitieran medir dentro de los países miembros de la comunidad la sociedad de la información. Estos indicadores,

planteados en el plan eEurope 2005 y ampliados en el iEurope 2010, incluían aspectos como el acceso y el uso de las TIC por parte de empresas y ciudadanos; los costes del acceso a Internet; a la sanidad y a la educación electrónica, o la seguridad de las infraestructuras de la información.

Si algo es seguro hasta el momento, es precisamente que no existe un término preciso y concreto que defina qué es la sociedad de la información de una manera clara y concisa. A pesar de que la mayoría de los académicos e instituciones consideran que nos encontramos inmersos en ella, se trata de un término vivo en constante evolución, lo que obliga a su redefinición constante.

Arthur J. Penty a principios del siglo pasado ya hablaba de una sociedad post industrial. Un tipo de sociedad que no debía basarse en un uso excesivo de las máquinas, sino en la creación de asociaciones, en la comunicación e intercambio de información entre personas. En esta misma línea de estudio, Daniel Bell redefinió el concepto como sociedad de la información, y Fritz Machlup introdujo el concepto de industria del conocimiento. Para Bell, la sociedad tiene como centro de su ser el conocimiento teórico. “Una sociedad postindustrial está basada en servicios (...), lo que cuenta no es la fuerza bruta o energía, sino la información” (Bell, 1994. p.152). De esta forma argumenta cómo dentro de la sociedad de la información, aquellos servicios basados en el conocimiento serán los que se servirán de eje central de la economía.

Por su parte, Jan van Dijk basa su idea de sociedad de la información en una sociedad en red, donde las relaciones y comunicaciones a través de redes digitales van sustituyendo paulatinamente a la comunicación tradicional. De manera progresiva, Internet se convertirá en el medio de comunicación habitual, siendo apoyado tanto política como económicamente, y sustituyendo así casi por completo a la comunicación cara a cara (Van Dijk, 2006). Castells y Cardoso amplían este argumento asegurando que dichas redes de comunicación se encuentran bien organizadas, definiendo así un nuevo tipo de sociedad moderna con sus propios factores culturales y económicos (Castells y Cardoso, 1996).

Webster planteó a su vez cinco definiciones de la sociedad de la información desarrolladas desde diferentes puntos de vista: tecnológica, ocupacional, económica, cultural y espacial (Webster, 1994. pp.1-23). La definición tecnológica plantea que la cada vez mayor accesibilidad a la tecnología, más accesible económicamente y con mayores prestaciones, permite que ésta se extienda a todos los ámbitos de la sociedad. Naisbitt, siguiendo la misma línea planteada, asegura que la tecnología informática tiene en este tipo de sociedad la misma importancia que tuvo la mecanización durante la revolución industrial (Naisbitt, 1982). La definición ocupacional se centra en este caso en los puestos de trabajo y no en la información. De esta forma une el concepto de la sociedad de la información al aumento del sector servicios, argumentando que éste impone cada vez más su modo de trabajo a las ocupaciones del resto de sectores. En su definición económica, Webster se centra en el interés económico que las actividades informacionales pueden ofrecer, como los medios de comunicación, la publicidad, la educación o la investigación. La definición cultural vendría marcada por la devaluación de la sociedad de la información a causa de la sobreinformación y aumento del contenido informativo en infinidad de medios y soportes. A causa de esta sobreexposición informativa, cada vez nos encontraríamos con más información, pero con menor significado (Baudrillard, 1983). Finalmente, su definición espacial alude las diferentes formas que la sociedad tiene para acceder a la información dependiendo del lugar geográfico en el que se encuentre.

En plena sociedad postindustrial, y siguiendo de cerca la definición ocupacional de la sociedad de la información ofrecida por Webster, la economía se sustenta en servicios, cuyos trabajadores deben estar cada vez más altamente cualificados. Por tanto, el conocimiento teórico se hace fundamental para el desarrollo económico y político de la sociedad. Al tiempo que crecía la importancia de este conocimiento teórico en los profesionales, aumentó el peso económico de todas estas actividades desarrolladas por ellos (Machlup, 1984; Porat, 1977).

El concepto de sociedad del conocimiento y sociedad de la información se solapan en tiempo y en gran parte de sus acepciones. Este hecho se debe principalmente a que en el eje central de las sociedades del conocimiento se encuentra en el acceso a la

información, mientras que dicha información es la base de la que extraer el conocimiento. Una alternativa a estos conceptos sería el de la sociedad en red, término promovido por Castells y que se sitúa en una posición intermedia entre el conocimiento y la información, definiendo a ésta última como la comunicación del conocimiento (Castells, 2006). Este nuevo concepto, la sociedad en red, plantea un cambio en el modo de producción social, donde el conocimiento va tomando cada vez una posición primaria mayor.

A principios de la década de 1990, Reich relaciona la sociedad del conocimiento con las tecnologías de la información y de la comunicación, así como con el uso de las mismas dentro de los procesos económicos (Reich, 1992). De esta manera, une el concepto de sociedad del conocimiento al de innovación tecnológica, tanto en la gestión del conocimiento (formación) como a la del trabajo. Sin embargo, la evolución del término ha continuado, dejando de lado la unicidad del eje tecnológico, y convirtiéndolo en un factor más del continuo cambio social.

Toda esta evolución y continuos cambios plasmados en la nueva sociedad en la que nos encontramos obligaría al individuo a una formación continua a lo largo de toda su vida, aumentando así su concienciación respecto a los peligros o riesgos del no-saber o de la falta de conocimiento dentro de la sociedad moderna. Pero nuevamente, no podemos simplificar el concepto de sociedad del conocimiento a este único hecho del aumento del mismo entre los individuos, sino al cuestionamiento de éste por parte de la sociedad. Es decir, la sociedad del conocimiento estaría relacionada más que con la creación y aumento del mismo, con el tratamiento de la información, en análisis y la reflexión continua (Willke, 1998).

La educación se convierte en el indicador clave para conocer la evolución de la sociedad del conocimiento. La importancia de este nivel entre los individuos crea una masificación en los niveles educativos superiores, poniendo de manifiesto la necesidad del aumento de distintas ofertas de formación. Pero ¿es la sociedad del conocimiento y de la información la que ha provocado este cambio educativo, o es el cambio educativo el causante del desarrollo de la sociedad? Por otro lado, el aumento de la cantidad de conocimiento y de información disponible, paradójicamente está creando situaciones

de incertidumbre y fragilidad, provocando, lejos de lo previsto, un aumento del desconocimiento (Stehr, 1996). Esta incertidumbre se convierte en inmanente al proceso de generación del conocimiento moderno (Krohn, 2001), caminando desde una sociedad del conocimiento a la del no conocimiento, donde los diferentes niveles de acceso a la información no hacen más que aumentar la brecha de conocimiento y digital existente entre diferentes lugares de nuestro mundo.

Si la educación de todo ciudadano, o más concretamente, la educación que reciben los futuros profesionales de la comunicación, en la que incluimos a todos los técnicos de Formación Profesional de rama de Imagen y Sonido, no posee las herramientas necesarias para enfrentar estos nuevos cambios en el procesamiento de la información, supondrá la creación de una libertad ficticia, donde de manera paradójica, la libertad de información no implicaría una libertad de las personas, las cuales se encontrarían atrapadas dentro de la propia información, produciendo y comunicando continuamente, pero sin la aplicación de ningún criterio de análisis crítico respecto a lo que comunican y reciben (Byung-Chul Han, 2022).

## **1.2. Desinformación y sobreinformación en la era de la postverdad**

Esta nueva capacidad de la que se habla en el apartado anterior, en la que la libre producción y consumo de información por parte del individuo dentro del mundo digital y globalizado toma un papel relevante en su rutina diaria, crea un efecto simultáneo: la sobreinformación y la desinformación.

Un acceso ilimitado a contenidos informativos provoca fácilmente en el individuo una saturación de estímulos, impidiendo por tanto crear un conocimiento crítico y reflexivo basado en la información recibida. Esta sobreinformación deriva en el hecho de que el individuo se deje seducir por contenidos que, a pesar de no entender al completo, le resulten atractivos y fáciles de comprender, aunque la información que ofrezcan no sea completa o veraz (desinformación).

Toda información, si no se analiza críticamente, puede convertirse en un arma muy poderosa y derivar en distintas formas de publicidad comercial o de propaganda política, que guíen a los individuos apelando más a la lógica del espectáculo que a la reflexión. La información que hasta ahora había sido tratada como narrativa, pasa a considerarse un conjunto de datos numéricos (big data) que permiten controlar al usuario y al creador de la misma de una manera sutil y sin alterar su concepto y sentimiento de libertad. De hecho, el big data, junto con la inteligencia artificial ponen “al régimen de la información en condiciones de influir en nuestro comportamiento por debajo del umbral de la conciencia” (Han, 2022. Pág. 16).

En la era de la información, de la posverdad y la convergencia, el control de los medios de comunicación se ha vuelto prioritario incluso al control de los medios de producción (Gergen, 2001). La información, que llega a los individuos a través de las pantallas, influye no solo en la socialización de las personas, sino que condiciona la creación de sus propias opiniones, sus intereses y su comportamiento, lo que supone un grave problema principalmente en etapas evolutivas de pensamiento como la infancia o adolescencia.

Las noticias falsas también conocidas como *fake news*, se difunden a gran velocidad a través de Internet, siendo aceptadas por la sociedad en la mayoría de los casos sin mediar ningún tipo de reflexión o filtro. El derecho a recibir información de calidad por parte de los medios de comunicación es por todos conocido, pero no siempre se extiende al caso concreto de la creación de contenido informativo por parte de particulares. La inmediatez que ofrece la red para acceder a gran cantidad de información ha incrementado no solo el número de consumidores, sino también de creadores, donde se incluyen a los más modernos *bots*, pertenecientes ya a la era de la Inteligencia Artificial. Esta falta de crítica y reflexión respecto al contenido creado, difundido y consumido está derivando en un contexto informativo en el cual, según la consultora Gartner (2019), el público occidental en 2022 consumirá más noticias falsas que verdaderas.

Sin embargo, no todas las instituciones están de acuerdo con el tratamiento de este término para tratar la complejidad del problema. La Comisión Europea (HLEG,2018) prefiere sustituir el término *fake news* por el de desinformación, definiéndola como

“información falsa, inexacta o engañosa diseñada, presentada y promovida para causar intencionadamente un daño público o con fines de lucro”. Según esta institución, la información que se cataloga como *fake news* no siempre tiene un contenido falso, o al menos no por completo; sino que se trata de información fabricada y mezclada con prácticas y hechos poco cercanos a la práctica periodística que apelan al sentimiento y no la objetividad. La Unión Europea por su parte, define el concepto de desinformación no solo como información verificablemente falsa o engañosa, sino que, además, tiene la intención de amenazar la política democrática y a los procesos de formulación de políticas, así como a bienes públicos como la protección de la salud, el medio ambiente o la seguridad de los ciudadanos de la Unión Europea (Union European, 2018).

La línea entre los términos *disinformation* y *misinformation* (planteados en su idioma original al no existir una traducción exacta en nuestro idioma) es relativamente fina, y no en pocas ocasiones se confunden, por lo que es conveniente aclararlos antes de continuar. Ambos términos implican una debilitación de la información y de su calidad, pero cada uno llega a esa consecuencia desde caminos distintos. Por un lado, *misinformation* implica la difusión de contenido informativo falso o erróneo, aunque sin una intención clara de hacer daño (Wardle y Derakhshan, 2017). Por otro, *disinformation* supone la difusión de información inexacta o engañosa, con el objetivo de mentir deliberadamente para modificar la opinión pública sobre un tema concreto (Estrada et al., 2020). Conocer las consecuencias tanto de la *disinformation* como de la *misinformation* es fundamental en los futuros técnicos de la comunicación, entre los que recordamos, incluimos a los alumnos de la Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido. Evitar la propagación de información inexacta o poco fiable, y tratar con ética y reflexión crítica tanto los mensajes recibidos como los transmitidos, debe convertirse en uno de los principales objetivos de todo profesional de la comunicación.

Este tipo de informaciones, engañosas en su mayoría, y que se acercan más al concepto de mentiras emotivas es lo que se ha denominado finalmente “Posverdad”. Su versión inglesa “*post-truth*” fue usada por primera vez en 1992 en medio de las críticas a los escándalos que rodearon las presidencias de Nixon y Reagan, y a finales del año 2016 el diccionario Oxford consideró la palabra *post-truth* como la palabra del año.

Etimológicamente, este concepto alude directamente a un periodo en el que la verdad resulta secundaria o ha quedado desplazada a un segundo lugar. Este término puede describirse como la distorsión intencionada de una realidad concreta, con el fin de modelar la opinión pública e influir en la sociedad. En el Diccionario de la Lengua Española, posverdad se define como “distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales”.

En este sentido, la educación en medios de estos creadores de contenido, ya sean profesionales o *amateurs*, puede convertirse en un gran freno de la difusión de las *fake news* y de la desinformación a escala global. De esta manera, y por nombrar solo algún ejemplo, la consulta de una misma información en diversas fuentes, el uso de la ética informativa o el conocimiento de la audiencia a la que va dirigida el mensaje, permitirían crear contenido mediático productivo y de calidad para la sociedad.

Sin embargo, no solo la educación lucha a día de hoy para paliar los efectos de esta nueva era de la postverdad. El desarrollo de la Inteligencia Artificial se ha convertido al en un punto clave para la educación de la ciudadanía y la detección de informaciones falsas o erróneas. Por desgracia, al tiempo que permite un mayor control de la información veraz, también se convierte en una forma de control de la libertad del ciudadano. A través de diferentes *softwares*, y siguiendo la misma estrategia que siguen los *bots* para difundir noticias falsas, éstos pueden desarrollar diferentes algoritmos que pretendan contrarrestarlas y evitar su consumo masivo. De esta manera, la IA tendría la capacidad de leer a un ritmo superior al humano la ingente cantidad de información producida por los distintos agentes a través de la red, confirmando y verificando la información recibida y advirtiendo a los ciudadanos de cuáles de ellas pertenecerían al sector de las *fake news*.

### **1.3. Implicaciones educativas del nuevo modelo social**

Partiendo de la idea planteada en el apartado anterior respecto al aumento de la incertidumbre, y con la evolución cada vez mayor y más rápida de la sociedad del

conocimiento y de la información, éstas han acabado diluyéndose entre los distintos conceptos que engloban la era digital y globalizada. Este mundo en el que actualmente vive nuestra sociedad permite no solo un acceso al conocimiento rápido y económico, sino también una comunicación inmediata con otras personas con los mismos intereses o dudas. Este rápido acceso y envío de la información, está provocando un nuevo cambio en nuestra sociedad, en la forma de comunicarnos, de actuar, de pensar, y de enfrentarse a la educación.

La ciudadanía del siglo XXI se expone y enfrenta a una gran paradoja dentro de un escenario global. Se encuentra inmersa en un clima de inseguridad, incertidumbre y miedos, al mismo tiempo que se encuentra rodeada más que nunca de posibilidades y oportunidades. La globalización cada vez mayor de los procesos de producción, distribución y consumo genera un sinfín de nuevos desafíos y estímulos que obligan a la sociedad a estar en constante cambio y adaptación (Wagner, 2010).

La mayoría de los jóvenes de esta nueva sociedad han crecido en un nuevo contexto global, rodeado de un consumo sin límites y nuevas tecnologías en constante evolución. Sin embargo, no poseen las herramientas necesarias para gestionar la velocidad y el dinamismo de estos cambios. Esta era globalizada ha cambiado por completo la forma en la que nos relacionamos, nos comunicamos, trabajamos e incluso vivimos, planteando un escenario tan lleno de posibilidades como de amenazas (Darling-Hammond, 2011). En este contexto, se presupone necesario adaptar los distintos sistemas educativos a las nuevas ofertas y demandas de información y de comunicación, omnipresentes en el día a día del alumnado de cualquier nivel formativo. Y más necesario aún si cabe, sería la adaptación de esta educación a los nuevos entornos virtuales e híbridos, e incluso del metaverso, dentro de los conocimientos necesarios para convertirse en futuros profesionales de la comunicación y de la información.

### **1.3.1. La importancia de la educación en el entorno digital**

Como planteábamos, la información se ha convertido en universal dentro de esta nueva sociedad. De hecho, será la posición que adopte el individuo frente a la misma la que en

gran parte determine sus posibilidades productivas, sociales y culturales. El uso de las tecnologías de la información se convierte por tanto en el eje central de la sociedad, siendo cada vez mayor el necesario acceso a la red para realizar determinados servicios, trabajos o comunicaciones, y aumentando así la denominada brecha digital. La educación se convierte de esta manera en un punto necesario para permitir a todos los ciudadanos acceder de manera equitativa a todas las oportunidades del entorno digital, y minimizar al tiempo los riesgos que ello conlleva.

El entorno digital en el que la sociedad está inmersa, repleto de fuentes de información, provoca en la ciudadanía, que no posee las herramientas para analizarlas correctamente, una incapacidad para distinguir críticamente la verdad de la mentira (Chomsky, 1995). En el Informe de 1999 de las Naciones Unidas sobre el desarrollo humano, se muestra cómo mientras que la radio tardó 38 años en llegar a unos cincuenta millones de oyentes, la televisión tardó 15 para entrar en los hogares como un elemento más de la vida cotidiana, 7 tardó el ordenador y tan solo 4 Internet. Esta cronología pone de manifiesto no solo la rapidez con la que se devienen los cambios en esta sociedad global, sino también el poco tiempo que los usuarios tienen para adaptarse a ellos y al bombardeo informativo que irrumpe cada vez más rápido en su rutina diaria.

Este aumento informativo y tecnológico obliga al individuo a estar en constante desarrollo de su capacidad de adaptación y de visión futuro, teniendo que trabajar ágilmente para asimilar y comprender todos los cambios a su alrededor. La adquisición de información por parte del ser humano, su uso, análisis, creación y comunicación se hace por tanto necesario para su supervivencia. Esto revierte en la situación de que cuanto más aumenta nuestra interacción con este contexto de información, más cambia el escenario en el que éste se encuentra.

Sin embargo, este aumento de información y facilidad para acceder a ella, lejos de permitir un aumento sistemático del conocimiento en el individuo, aumenta la fragmentación y complejidad de los contenidos, convirtiendo la información en inabarcable para el individuo y, por tanto, entrando en la paradoja de la desinformación y de la infoxicación. Este exceso de información a la que accede el individuo provoca un

colapso la capacidad de organización y atención de jóvenes y adultos, dispersando en la mayoría de los casos su atención y saturando la memoria, y evitando la posibilidad de analizar los contenidos informativos de manera crítica y reflexiva.

En la actualidad vivimos en una sociedad hipermediatizada (Carlón, 2020), perteneciente a una cultura de la convergencia (Jenkins, 2008), donde términos como multimedia, multipantalla o multitarea se convierten en habituales y se rodean de desinformación e infoxicación.

Es la denominada era de la convergencia y de la posverdad (Ibañez et al., 2017). Esta sobreabundancia y posverdad se retroalimentan de manera continua. Cuanto mayor es el número de pantallas a las que se expone un individuo en una sociedad, más merma su capacidad de enfrentarse de manera crítica y reflexiva a contenidos manipulados o sesgados. Al mismo tiempo, cuando más consciente es el individuo de esta falta de capacidad, más trata de localizar en las pantallas aquellos conocimientos de los que carece o el apoyo de otras sociedades y/o comunidades que compartan sus ideas o creencias.

En gran parte alimentados por estas comunidades y sociedades de pensamiento afín, las creencias personales están ganando terreno a la lógica o los hechos objetivos a la hora de crear informaciones y difundirlas. Es en este nuevo escenario donde surgen nuevas formas de relacionarse entre individuos y con la opinión pública, consolidando nuevos medios de comunicación alternativos a los habituales, y donde la creación de contenido informativo no es creada por sujetos o datos objetivos, sino a través de hechos subjetivos, manipulados o falsos que invaden a la sociedad, deteriorando así la opinión pública.

Los medios de comunicación tradicionales como la prensa, la radio o la televisión, son obligados a abrir un nuevo camino para los nuevos canales de comunicación como son los blogs, las redes sociales o la mensajería instantánea. Un mensaje en una red social como Twitter, puede lograr en cuestión de minutos, un impacto mucho mayor que el que lograría cualquiera de los medios tradicionales habituales. Sin embargo, la libertad con la que se encuentra el individuo en estos nuevos medios a la hora de difundir y crear

información ha desembocado en la difusión y creación de un gran número de noticias falsas, banalizando la mentira y relativizando la unión entre información y verdad. No se trata por tanto de saber qué ha ocurrido, sino de escuchar, ver o leer la versión de los hechos que sea más afín a las ideologías de cada individuo.

Sin la correcta guía para la creación de estos continuos mensajes por parte de la sociedad, como se ha expuesto, ampliamente subjetivados y sin apenas crítica reflexiva respecto a sus contenidos, no podremos optar a una calidad informativa real, que valore conceptos como la ética y la veracidad. Esta guía, incluible en la educación de los jóvenes, permitiría no solo crear contenido mediático reflexivo y crítico, sino mantener una educación y adaptación continua de las personas a los nuevos cambios y tecnologías de la información y de la comunicación que les sobrevienen diariamente.

A través de esta investigación, y como se verá desarrollado a lo largo de los siguientes apartados de esta memoria, se plantea ya la creación de esta guía educativa dentro de los centros de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido. La finalidad de esta guía, y que se plasma en los contenidos de un módulo educativo, es ofrecer las competencias relacionadas con la educación mediática necesarias a los futuros técnicos de la comunicación, con el fin de evitar prácticas erróneas en el tratamiento y difusión de mensajes a la sociedad.

En los inicios del siglo XXI, y en gran parte debido a la convergencia tecnológica que vive la sociedad, los avances científicos y tecnológicos se han multiplicado de manera exponencial, permitiendo contribuir tanto al progreso como al desarrollo social. Debemos entender que las pantallas se han convertido en el primer medio de comunicación interpersonal, obligando a que las relaciones sociales, tal y como las conocíamos hasta ahora, también sufran cambios. Del mismo modo, se ven afectados la manera en la que el individuo se enfrenta al mundo y lo comprende, e incluso, se relaciona consigo mismo, eliminando en numerosas ocasiones la fina línea existente entre su “yo real” y su “yo virtual”.

La sociedad se comunica y educa a través de las pantallas, y la mayoría de las veces no es consciente de la saturación mediática a la que se expone ni de cómo ésta influye sobre su opinión, educación y formación.

### **1.3.2. Las TIC en la enseñanza: de la Inteligencia Artificial al Metaverso educativo**

A este mundo digital se le une el riesgo del creciente desarrollo de la Inteligencia Artificial, que simplifica una visión del individuo al conjunto de datos recogidos de una muestra de la sociedad, pero que se aplica por igual a toda ella. Esto hace que muchas veces, sus algoritmos se encuentren sesgados por visiones más estrechas del mundo en el que vivimos, o al menos, no del todo completas. El uso de esta IA se ha incrementado en la publicidad digital, priorizando así los anuncios relacionados con nuestras búsquedas en la web, al resto de información. La distinción entre noticia, publicidad, contenido patrocinado u otro tipo de contenidos se hace cada vez más difícil en este entorno digital manejado por IA.

Esta Inteligencia Artificial elabora gracias a nuestra huella digital, perfiles de audiencia muy concretos, dirigiendo nuestras búsquedas y sesgando así la oferta informativa disponible para cada usuario (Grizzle et al., 2021). De esta forma, el individuo retroalimenta constantemente sus propias creencias, no abriéndose al mundo y descubriendo los distintos puntos de vista posibles para un mismo hecho.

Esta Inteligencia Artificial de la que hablamos, se está desarrollando a un ritmo frenético en las últimas décadas. Ya en 2011 Robinson afirmaba que los ordenadores no tardarían en alcanzar conciencia, y que en 2020 sería posible adquirir un ordenador personal con el mismo poder de procesamiento que un cerebro humano adulto (Robinson, 2011).

En pleno siglo XXI, la Inteligencia Artificial se ha convertido en una realidad más dentro del contexto de nuestra sociedad, conviviendo con el individuo en todo momento y, por tanto, formando parte de su proceso no solo informativo sino también educativo y formativo, aunque no siempre de manera consciente. Esto implica, como con todos los avances tecnológicos, que la sociedad puede absorber gran cantidad de beneficios de

su uso, pero a un mismo tiempo se expone a un gran número de riesgos que debe ser capaz de solventar.

La IA como concepto surge en 1956, en la Conferencia de Dartmouth (EEUU), y es definida en sus orígenes como la ciencia e ingenio de hacer máquinas inteligentes, especialmente programas de cálculo inteligente (McCarthy et al., 1955). Esto implica por tanto la consecución de que una máquina se comporte como un ser humano, logrando un aprendizaje automático a través de un *software* y una serie de algoritmos que permitan crear rutinas y modos de actuación pautados.

En sus orígenes se planteó que esta Inteligencia Artificial debía guiarse por una serie de principios, descritos a través del acrónimo FATE: *Fairness* (justicia), *Accountability* (responsabilidad), *Transparency* (transparencia) y *Ethic* (ética). No obstante, estos principios están lejos de cumplirse en la actualidad. Estos cuatro conceptos debían servir de guía para la creación y regulación de este tipo de tecnología. Sin embargo, la realidad está lejana a cumplir estos valores, siendo cada vez mayor el incremento de la difusión de noticias falsas o poco argumentadas, que apelan más al sentimiento que al hecho, produciendo en los jóvenes un acceso indiscriminado a información no verificada y por tanto poniendo en riesgo la creación de una opinión pública reflexiva y crítica.

La IA permite hacer frente a varios de los mayores desafíos a los que se enfrenta la educación, desarrollando nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadores, y adaptadas a la sociedad actual. Además, el uso de esta Inteligencia Artificial permite la consecución más rápida del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible planteado por la UNESCO, facilitando una educación de calidad, inclusiva y equitativa. De hecho, en la publicación “Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas” (UNESCO, 2021), se plantea la necesidad de orientar esta IA a la mejora del aprendizaje no solo de los estudiantes, sino de todos los ciudadanos para vivir y trabajar de forma segura y efectiva. Considera así necesaria la capacitación de los docentes y el reforzamiento de los sistemas de gestión de aprendizaje, para inculcar en todas las personas competencias básicas educativas en materia de IA, incluida la comprensión de recogida y manipulación de datos, o el desarrollo de habilidades para garantizar la seguridad y protección de datos personales.

Durante los últimos años, el uso de herramientas IA para mejorar el aprendizaje ha crecido exponencialmente (Holmes et al., 2019), y esto no ha hecho más que aumentar tras la crisis sufrida con los cierres de las escuelas en 2020 durante la pandemia de la COVID-19. Esta pandemia ha provocado grandes cambios educativos, entre ellos, la rápida evolución a ecosistemas virtuales de aprendizaje. El profesorado y el alumnado se ha enfrentado a la tarea de atender a una gran cantidad de nuevas necesidades para asegurar la continuidad educativa. Las aplicaciones IA en la educación, se han dividido habitualmente en tres categorías: orientadas al sistema, a los estudiantes, y a los docentes (Baker et al., 2019). Estas aplicaciones, ya denominadas “la cuarta revolución educativa” (Seldon y Abidoye, 2018), tienen la función de ayudar a cada estudiante a acceder a un aprendizaje a lo largo de toda su vida de calidad y personalizado.

Muy en relación con esta Inteligencia Artificial, y también impulsado por la crisis de la pandemia, ha surgido con fuerza el metaverso educativo, camino hacia el cual la educación parece encaminarse cada vez más. La introducción en el aula de tecnologías de realidad aumentada y realidad virtual, así como el uso de la Inteligencia Artificial y los sistemas 5G, están permitiendo la instauración del metaverso educativo (Huang et al., 2019).

Este metaverso, tal y como se plantea en sus inicios, permitiría rediseñar la educación por completo, permitiendo modificar y alterar las limitaciones espacio-temporales, y utilizar la Realidad Virtual junto a la Inteligencia Artificial para conectar a un amplio grupo de personas dentro de un entorno interactivo, virtual e inmersivo. El alumnado, dentro de este nuevo espacio, podría comunicarse no solo entre ellos o con los docentes, sino con múltiples personas de otros países o centros. Este metaverso educativo supondría, si sigue la evolución planteada hasta el momento, una completa revolución de ver y entender la educación y la comunicación, modificando por completo las bases actuales y llevándolas hacia un nuevo nivel regido por la inmediatez, la digitalización y la inteligencia artificial.

Comprender cómo estos nuevos entornos educativos afectan a docentes y alumnos se hace fundamental para evolucionar hacia un correcto método educativo, en el que las nuevas tecnologías y el bombardeo informativo sin filtro no superen las capacidades y

habilidades de comprensión y reflexión de cada sujeto implicado. Este hecho se acerca mucho a uno de los objetivos de nuestra investigación. En él, se trata de analizar hasta qué punto docentes y alumnado conocen y entienden la amplitud de la Educación Mediática, así como saber la importancia que le dan a la misma dentro del contexto digital e híbrido en el que viven.

La educación debe evolucionar al mismo ritmo que la sociedad, pero a un mismo tiempo, debe ser capaz de adelantarse a esos cambios y ofrecer a los estudiantes, los instrumentos necesarios para enfrentarse a ellos. De la mano a la enseñanza del manejo de las TIC en educación como base para enfrentarse a estos nuevos entornos sociales, tecnológicos y educativos, surge la importancia de la Educación Mediática, tomando un papel relevante dentro de los programas de estudios de los diferentes niveles educativos, y ofreciendo tanto al profesorado como al alumnado, las competencias necesarias para vivir de manera crítica y reflexiva en la nueva y cambiante sociedad en la que se mueven.

#### **1.4. La Educación Mediática en el ecosistema social actual**

El uso de las TIC por parte de todos los ciudadanos, y principalmente por parte de los jóvenes, ha hecho que en los últimos años se acuñen términos como millenials (Barton et al., 2014), nativos digitales (Prensky, 2001), o generación Y, para describir a todas aquellas personas nacidas a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Este tipo de jóvenes se caracterizan por vivir desde su nacimiento en una sociedad hipermedia y multipantalla y, dentro de lo que ya hemos definido en apartados anteriores como las eras de la posverdad y de la digitalización.

Sin embargo, y a pesar de ser una generación nacida en plena era digital, no poseen una formación mediática completa que les permita evitar conductas inadecuadas respecto al uso de los medios, que desembocan en su mayoría en adicciones o en el desarrollo de una incapacidad de desarrollar un pensamiento crítico adecuado para discernir la verdad dentro del amplio abanico informativo al que se ven sometidos a lo largo de todo el día.

Esta nueva sociedad actual exige al usuario tener unos niveles mínimos de competencia mediática y digital que le permitan combatir los múltiples riesgos a los que se exponen a través de los medios. ¿Pero qué se entiende por Educación Mediática? A lo largo de los siguientes capítulos de esta investigación desarrollaremos este concepto en profundidad, analizando las diferentes visiones ofrecidas al respecto en los últimos años por distintos investigadores. A modo introductorio, en este trabajo utilizaremos siempre la definición de educación mediática que la considera el conjunto de capacidades y habilidades necesarias en torno a los medios de comunicación y sus mensajes, y que se deben desarrollar en todo individuo perteneciente a la sociedad para su correcto desarrollo autónomo y participación ciudadana.

Debemos tener en cuenta que, en España hace ya años que el número de dispositivos tecnológicos ha superado al número de personas (Dltrendia, 2017), cifra que aumenta exponencialmente cada año y que implícitamente permite observar la inclusión de la tecnología en el quehacer diario a edades cada vez más tempranas. Esta introducción al mundo tecnológico tan temprana, y el número de estímulos mediáticos simultáneos y constantes a los que se enfrenta nuestra sociedad, sobre todo los jóvenes, debe hacernos tomar conciencia de la necesidad de una profunda reflexión al respecto tanto a los agentes sociales como a los formativos.

En este contexto descrito, se hace necesaria la implicación de una manera más profunda y estructurada en el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo de los jóvenes a lo largo de todo su proceso educativo, ya sea de manera transversal o individual.

Ya en la Declaración de Grünwal se afirmaba la necesidad de una “educación relativa a los medios de comunicación” (UNESCO, 1982), y que, desde entonces, no ha hecho más que reformularse acorde a la evolución tecnológica, mediática y social: Duncan et al., 1989; Aparici, 2011; Gutiérrez y Tyner, 2012; Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2021; Mesquita, Fernández y Cebreiro, 2022...

La digitalización, la globalización, la convergencia, la inteligencia artificial... todos estos factores están creando, o más efectivamente ya lo han hecho, una nueva estructura social que permite la interconexión de los individuos a través de comunidades virtuales,

donde se generan lazos interpersonales que proporcionan a su vez al individuo apoyo, información, sociabilidad, sentimiento de pertenencia y una identidad social. Para que cada ciudadano pueda participar de manera correcta en esta nueva estructura social es necesaria una serie de alfabetizaciones no solo en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, sino en el uso y análisis de los medios; convirtiéndose esta alfabetización mediática en un punto tan importante en la educación como la alfabetización relacionada con la lectura o la escritura.

En este sentido y dentro de este contexto de sociedad hipermediatizada y digital se hace necesaria una legislación educativa actualizada y revisada continuamente que ofrezca soluciones a las nuevas necesidades de nuestros jóvenes, pero también una implicación de todos los actores de la sociedad por convertirse a un mismo tiempo en creadores, consumidores y jueces de mensajes y comunicaciones. La educación mediática se convierte en el pilar educativo que permite esta reflexión crítica del estudiante respecto a los mensajes de los medios de comunicación y a la creación de contenido, ofreciéndole las herramientas y habilidades necesarias para actuar como un ciudadano responsable, ético, reflexivo y crítico.

Para conocer la importancia real de esta Educación Mediática dentro de los estudios de nuestros jóvenes, a lo largo del siguiente capítulo, se estudiará en profundidad su origen, evolución y significado, diferenciándolo de otros términos similares y analizando el lugar que ocupa actualmente la Educación Mediática dentro de las políticas europeas y españolas, y más concretamente, dentro de las políticas educativas.

## Capítulo 2: Alfabetización y Educación Mediática

Como se ha podido ver a lo largo del Capítulo 1, puede que el sector que haya sufrido un mayor cambio en nuestra sociedad en las últimas décadas sea el de las tecnologías de la información y la comunicación, o al menos los cambios más visibles. Pantallas multimedia acompañan a la sociedad durante el todo el día, y bombardean información de manera continua a individuos, sin límite de edad o de conocimiento. La desinformación e infoxicación de la que ya se ha hablado en el capítulo anterior se han convertido en puntos clave dominantes del panorama comunicacional durante los últimos años: Shu, Wang, Lee and Liu, 2020; Miró-Llinares and Aguerri, 2021; Salaverría y León, 2022... Esto hace necesario una evolución pareja de la educación, que desgraciadamente, no ha seguido el mismo ritmo de avance que los cambios de la sociedad.

La educación actual, tal y como conocemos el modelo tradicional, ha quedado obsoleta. Dentro de la educación formal, el ciudadano podrá usar los dispositivos tecnológicos que habitualmente están aceptados como la pantalla digital, la Tablet o el ordenador, dejando al sector de la educación no formal, fuera de los centros escolares, el acceso al resto de dispositivos y *softwares* tecnológicos (móvil, Internet, *apps*...) a su alcance sin ningún tipo de control o conocimiento. Se enfrentan de esta manera diariamente a un mundo para el que formalmente no están preparados al completo, y para el que no se le han ofrecido las herramientas necesarias para estarlo. Gutiérrez-Martín y Tyner ya apuntan la preocupación existente por la falta de alfabetización digital dentro de los niveles de escolaridad obligatoria, donde consideran necesario el desarrollo de una capacitación crítica, dignificante y liberadora como preparación para la sociedad digital en la que viven (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012).

La alfabetización en las aulas por tanto se convierte en un hecho indispensable y obligatorio para que los jóvenes puedan enfrentarse de verdad, y de manera reflexiva y crítica al mundo real en el que están creciendo. Esta capacitación, que en los últimos años ha comenzado a formar parte de las preocupaciones educativas y políticas de los diferentes estados y países, ha dado lugar a términos como alfabetización mediática,

alfabetización informacional, educación para los medios, alfabetización digital, competencia digital... términos relacionados entre sí y en no pocas ocasiones ambiguos, pero que han evolucionado con distintos matices dependiendo del lugar o tratamiento que hayan recibido a lo largo de los años, y que conviene aclarar para poder comprender por completo su amplitud.

A lo largo de este capítulo no solo realizaremos un breve recorrido por la historia de la Educación Mediática, analizando sus orígenes y evoluciones del término, sino que también diferenciaremos terminológicamente conceptos muy unidos y que no poseen unos límites claros en sus significados. Esto nos permitirá finalizar analizando el estado de la Educación Mediática en la actualidad, su inclusión en políticas educativas y su progreso.

## **2.1. Breve recorrido histórico de la Educación Mediática**

La educación mediática constituye una parte esencial del derecho fundamental y universal a la libertad de expresión de cualquier individuo, así como del derecho a la información. Es por ello que desde comienzos del siglo XX se ha convertido en el eje central de infinidad de políticas y proyectos de diferentes países, que no siempre la han tratado desde el mismo punto de vista, que tienen en común el reconocimiento de la importancia de su desarrollo para el crecimiento personal y autónomo del individuo dentro de la sociedad (Fedorov, 2011).

Ya en 1922 en Francia se celebró la *Offices régionaux du cinema éducateur*, la primera conferencia nacional de los departamentos de educación cinematográficos. En ella se proponía formar a los educadores sobre el cine en las universidades, al tiempo que un gran número de colectivos e instituciones educativas promovían movimientos de jóvenes periodistas. Freinet fue uno de los autores que más luchó y promovió el movimiento de los jóvenes en este sector, ayudando a la creación de muchos periódicos tanto universitarios como escolares (Freinet, 1963). En 1936 la Liga Francesa de Educación desarrolló el movimiento Cine-Jeunes, donde los niños, participaban en

discusiones para desarrollar su pensamiento crítico y su gusto artístico relacionado con el cine.

Siguiendo un origen similar al francés, y unido igualmente a la cultura cinematográfica, en Gran Bretaña la educación mediática tuvo también un largo recorrido histórico. Destaca el papel del British Film Institute (BFI), creado en 1933 por el gobierno, y donde se llevaban a cabo conferencias, talleres y seminarios para profesores. Con el desarrollo de esta educación mediática se pretendía frenar las influencias mediáticas sobre el ciudadano que pudieran ser dañinas o contraproducentes.

En las décadas de los cincuenta y los sesenta, Francia siguió en cabeza como líder de la alfabetización mediática. De hecho, desde 1952 ya se impartían cursos de educación audiovisual para el profesorado. La alfabetización mediática, dependiendo del país en el que nos encontrásemos y la época, tomaba una u otra versión más o menos cercana a los medios de comunicación y sus mensajes. En estos años, y de manera generalizada, se mantuvo una visión estética que ofrecía a los estudiantes conocimientos relacionados con la lengua, la historia, el género o la calidad estética de las películas que visionaban. Sin embargo, en estos años ya Freinet aseguraba que el cine y la fotografía no podían ser tratados únicamente como instrumentos para entretener o para la enseñanza, ni tampoco como solo arte, sino que constituían una nueva forma de pensar sobre la expresividad (Freinet, 1963). Este autor mantenía la teoría de que los niños en edad escolar debían aprender los conceptos relacionados con el lenguaje audiovisual al mismo nivel y con la misma importancia que aprendían los fundamentos del arte.

De forma paralela, en Reino Unido durante los primeros años de la década de 1950, se fundó la Society for Education in Film and Television (SEFT), donde se acuñó el término de *screen education*. A nivel internacional el concepto *screen education* apareció para sustituir al de *film education*, principalmente a causa del desarrollo y popularización de la televisión. Sin embargo, y a pesar de la reconocida importancia de los conocimientos que ofrecía esta *screen education*, el principal problema que obtuvo fue cómo incluirla dentro de los currículos escolares ya establecidos.

La *screen education* no tarda en llegar al continente americano, donde destaca en Canadá la figura de Marshall McLuhan, el primero en desarrollar en los años '50 un curso específico sobre cultura mediática en el continente. Fue tal el impacto de este tipo de educación, que en 1968 se construyó una organización para los educadores de medios canadienses (*Canadian Association for Screen Education, CASE*). De la misma forma que los británicos, los educadores canadienses mantenían una línea fundamentalmente de la teoría estética de la educación mediática, y centrada principalmente en el mundo del cine. Sin embargo, y siguiendo una línea bastante parecida a la actual con la educación digital, la *screen education* evolución hacia el estudio de la tecnología mediática, es decir, en el desarrollo de habilidades por parte del usuario para el uso de los equipos de vídeo, y no solo en la cultura y análisis de los medios (McLuhan, 1964).

No obstante, y aunque ésta era la línea general y popularizada del estudio de la tecnología mediática, sí es cierto que muchos profesionales y profesores entusiastas decidieron expandir los horizontes de las preferencias mediáticas en sus estudiantes, tratando de abrirles a nuevas perspectivas y haciendo que se interesasen por las intenciones del autor del mensaje. Este enfoque planteaba el término denominado aprendizaje inoculativo, criticado por investigadores como Masterman (1985), y que se basaba en centrar los conocimientos mediáticos en la influencia adversa que estos contenidos tenían sobre la sociedad. Se trataba de una visión protectora, en la que se pretendía hacer ver al individuo los fenómenos negativos que los medios de comunicación podrían tener sobre la sociedad, sus valores y su conducta moral (Fedorov, 2011).

A mediados de los años setenta, la UNESCO proclamó su apoyo a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y a la educación mediática (UNESCO, 1979), incluyendo a esta última en su lista de directrices prioritarias a desarrollar en las siguientes décadas. Tal fue la importancia que empezó a tomar la educación mediática, que la investigadora J. Gonnert en 1982 propuso al Ministerio de Educación Francés la creación de un centro específico nacional de educación mediática (CLEMI), para que los profesores pudieran acudir y recibir formación relacionada con los medios de comunicación en el proceso educativo.

En Reino Unido, comenzaron a surgir asignaturas sobre medios de comunicación, TIC y cinematografía en educación secundaria, cuyos contenidos se incluían en los exámenes nacionales para los estudiantes de 16 y 18 años. En estos años el estudio de la educación mediática, influenciada por las teorías semióticas de los años setenta, derivó en la interpretación estructuralista del material periodístico y mediático (Fedorov, 2011). Promovidos por el British Film Institute (BFI), entre 1988 y 1989, por primera vez en la historia la educación mediática pasó a formar parte oficial del currículo educativo tanto en Inglaterra como en Gales (*Media studies*). Sin embargo, al otro lado del océano, en el continente americano, la educación mediática no poseía financiación ni apoyo estatal suficiente para seguir el mismo ritmo que en el continente europeo. A pesar de ello, en 1978 se formó la *Association for Media Literacy* (AML), presidida por Barry Duncan, cuya evolución en las siguientes décadas será fundamental para la divulgación de la educación mediática a nivel mundial. La AML se encargó de organizar un gran número de talleres y conferencias para profesores, y desde 1987, la educación mediática y las TIC también forman parte de la educación secundaria en Ontario, Canadá.

En la década de los '90, Reino Unido y Francia mantienen la posición al frente en el desarrollo de la educación mediática y las TIC en el aula. En Francia, por ejemplo, el concepto central de la educación mediática es el *jugement critique*, es decir, el desarrollo del pensamiento crítico (Mariet y Masterman, 1994). Este concepto tiene claras referencias al concepto de pensamiento crítico desarrollado por el británico Masterman. Ambas líneas se centran en que los estudiantes no solo deben ser capaces de evaluar los materiales mediáticos o periodísticos, sino también ser capaces de reconocer el impacto que estos tienen sobre el contexto que los rodea.

Sin embargo, no hay acuerdo claro sobre la línea o enfoque que debe guiar esta educación mediática. Y es que la educación mediática aborda un amplio sector en el que se entremezclan continuamente diferentes caminos como la formación mediática, los fines pedagógicos de los medios, la didáctica de los medios, la tecnología o el uso de los medios en el aula. Desde comienzos del nuevo siglo, la educación mediática en Europa se ha convertido en uno de los puntos centrales de las políticas educativas (Catts, R., y Lau, J., 2008; UNESCO 2011; UNESCO 2019; Grizzle et al., 2021), reconociendo su valor

en la construcción de ciudadanos libres y responsables, y volviendo a enfoques proteccionistas donde el análisis de medios y sus mensajes se hacen necesarios para evitar la influencia negativa en la sociedad.

## **2.2. Consideraciones sobre la terminología utilizada**

La evolución tan amplia y rápida que ha sufrido la sociedad en el siglo XXI ha ido unida a una evolución en el uso de las tecnologías de la educación y de los diferentes movimientos educativos sobre las distintas formas de enfrentarse a los medios de comunicación e información. Los distintos enfoques a los que se ha dado lugar en las últimas décadas en educación, medios de comunicación y alfabetización mediática, han derivado en problemas de delimitación de términos, originados en gran parte, de la dificultad de traducción y riqueza idiomática de nuestro mundo. La búsqueda de posturas integradoras para el siglo XXI se caracterizará precisamente por la búsqueda de una alfabetización mediática, digital, multimodal, crítica y funcional (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012).

La televisión, los videojuegos, Internet o el acceso a todo tipo de contenido móvil forman parte de la educación informal de todo individuo desde su infancia. Si la escuela no se adapta a estos cambios sociales y de acceso a la información, no tardará en quedarse obsoleta y como un modelo de educación formal necesario, pero no del todo útil para la sociedad. El primer paso de los centros educativos fue la introducción de las TIC dentro del currículum oficial, pero hay que dar un paso más y comenzar a analizar cómo introducir la reflexión y la crítica ante los medios de comunicación dentro del sistema educativo. Entre las competencias que los gobiernos de la Unión Europea han acordado como básicas para la ciudadanía se encuentra la competencia digital, informacional o mediática (European Commission, 2018).

Con la necesidad de crear e introducir esta reflexión crítica sobre los medios en educación, en el mundo anglosajón surge la asignatura "*media studies*". En ella se abordan, desde el campo de las ciencias sociales y las humanidades, contenidos de los medios de comunicación, los procesos de producción y su influencia en la sociedad

(Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012). Estos estudios han sido confundidos en numerosas ocasiones con aquellos destinados a la preparación técnica de los individuos en el manejo de las TIC. Sin embargo, son conceptos distintos y así deben diferenciarse. Debemos entender la diferencia entre educar “con” los medios, o educar “sobre” los medios.

La alfabetización digital, hace referencia a este primer concepto de educar con los medios, centrándose en la capacitación técnica que debe tener el individuo para el uso de las TIC. Y es precisamente esta alfabetización en la que la mayoría de los planes de formación del profesorado se han centrado, dejando de lado la reflexión y crítica sobre los mensajes e informaciones recibidas por los medios de comunicación.

La alfabetización mediática incluida en los *media studies* no solo se trata de un módulo o asignatura independiente, sino que se incluye como materia transversal en los currículos educativos anglosajones. La definición más extendida en el siglo XX sobre este tipo de alfabetización la ofrece el Ministerio de Educación de Ontario (Canadá): «Con la alfabetización mediática se pretende que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan, y de los efectos que estas técnicas producen. Más en concreto, se trata de una educación que se propone incrementar la comprensión y el disfrute de los alumnos al estudiar cómo funcionan los medios, cómo crean significado, cómo están organizados y cómo construyen su propia realidad. La alfabetización mediática tiene también como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de crear productos mediáticos» (Media Literacy Resource Guide, 1989).

Continuando con el amplio número de conceptos generados en torno a la educación mediática y su alfabetización, existen dos tendencias básicas derivadas de dos campos convergentes a su vez: la alfabetización mediática y la alfabetización informacional. Por un lado, una tendencia apunta a la inclusión de la alfabetización mediática dentro de la informacional, y por otro, se plantea la posibilidad de que la alfabetización informacional sea tan solo una parte de la mediática.

La UNESCO en 2008 trata de unir ambos conceptos, la alfabetización mediática e informacional, a través del término MIL: *Media and Information Literacy* (UNESCO,2008). Opta por una visión integradora en la que todas las competencias y habilidades necesarias para lograr una alfabetización en medios se unen y complementan, considerándolas así parte de una alfabetización mayor, múltiple y globalizada. La alfabetización, en palabras de Gutiérrez-Martín, y entendida como educación básica, deberá de ser mediática, digital y multimodal, pero además incluir otras características necesarias como la reflexión sobre el uso responsable de los medios, o la alfabetización funcional. Esta alfabetización múltiple que se plantea comprende “una dimensión emocional, una dimensión ética o moral, una dimensión social. Solo así la alfabetización puede contribuir al desarrollo integral de la persona en su entorno social” (Gutiérrez-Martín, 2003. P.36).

La alfabetización es un término en continua evolución, puesto que los cambios en la sociedad y en su modo de interactuar y comunicarse hacen que ésta deba modificar sus criterios básicos. Mientras que en sus orígenes estaba centrada en el código verbal escrito y en entenderlo, en la segunda mitad del siglo XX se incluyó dentro de esta alfabetización básica la decodificación del lenguaje audiovisual. Por tanto, sus características dependerán de las competencias básicas que se necesiten afrontar en cada época (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012). En este caso, y en la sociedad en la que nos encontramos, esta alfabetización deberá ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional.

La UNESCO define la alfabetización mediática e informacional como “la capacidad de pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos” (UNESCO, 2008). Esto supondría que el ciudadano debe obtener el conocimiento necesario sobre el uso de los medios de comunicación, la participación en el diálogo cultural, la reflexión sobre el contexto de los mensajes y el conocimiento de los riesgos derivados de las comunicaciones e informaciones.

A lo largo de todo este estudio, y siguiendo muy de cerca la definición ofrecida por la UNESCO, definiremos y trataremos el término educación mediática como “aquellas capacidades y habilidades necesarias en torno a los medios de comunicación y sus

mensajes, a desarrollar en todo individuo perteneciente a la sociedad para su correcto desarrollo autónomo y su correcta participación ciudadana”.

Entre las habilidades y capacidades que se deben desarrollar dentro de esta educación mediática se encontrarán todas aquellas relacionadas con la comprensión no sólo de cómo funcionan tecnológicamente los medios de comunicación y el mundo digital que rodea a la sociedad, sino también con cómo comprender el contexto y las informaciones que ofrecen los mensajes recibidos dependiendo del medio de comunicación del que procedan. De esta forma nos acercamos más al enfoque planteado por la UNESCO que une en un mismo concepto la alfabetización mediática y la informacional, y, que posteriormente ha continuado desarrollando la Unión Europea y la legislación española.

### **2.3. Estado actual de la Educación Mediática**

#### **2.3.1. UNESCO: la Alfabetización Mediática e Informacional**

El artículo 29 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que “Todo individuo tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión” (Asamblea General de la ONU, 1948).

La defensa de este artículo es sin duda la base y fundamento principal de la Alfabetización Mediática e Informacional (*Media and Information Literacy*, MIL), cuyo objetivo prioritario es ofrecer a los individuos las competencias necesarias para desarrollar este derecho en su totalidad y sin riesgos. En la Declaración de Grünwald (1982), se reconoce la importancia de que tanto los sistemas políticos como los educativos promuevan el entendimiento crítico en la sociedad sobre el fenómeno de la comunicación. Más adelante, ese derecho se refuerza con la Declaración de Alejandría (2005) donde se posiciona a MIL como el epicentro del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En esta declaración se reconoce a MIL como necesaria para empoderar a las personas en todos los aspectos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la

información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas.

La alfabetización mediática y la alfabetización informacional, tal y como se ha explicado en los apartados previos a este análisis de la alfabetización mediática en la UNESCO, siempre se han entendido como dos tipos de alfabetizaciones distintas. Sin embargo, la estrategia de la UNESCO es la unión de las competencias, habilidades y conocimientos de ambas para lograr una mejor educación del ciudadano en la reflexión sobre los medios. La AMI (Alfabetización Mediática e Informacional) promueve el derecho que tiene todo individuo a comunicarse y expresarse, y trata de fomentarlo en todos los ámbitos de su vida, reconociendo a un mismo tiempo la función de los medios de comunicación y fuentes de información en la vida de la sociedad. Anima al individuo a evaluar esos medios y fuentes, analizando cómo producen los mensajes, cómo se transmiten, y la audiencia a la que van dirigidos. El eje de esta alfabetización mediática e informacional estaría en la necesidad de que los ciudadanos desarrollaran capacidades y conocimientos esenciales sobre el funcionamiento de los medios de comunicación y los sistemas de información de la sociedad. A través de AMI, se implementarán en el ciudadano competencias y destrezas esenciales para interactuar de manera eficaz y correcta con los medios de comunicación, y desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo. Se ofrecerá también al ciudadano las herramientas necesarias para lograr un aprendizaje permanente para enfrentarse a los continuos cambios a los que se ve predispuesta nuestra sociedad y nuestros métodos de comunicación social y personal (Grizzle et al., 2013).

La UNESCO acepta la necesidad de la inclusión de AMI en las leyes nacionales para poder cumplir sus objetivos. A través de su obra *La Orientación Normativa y Estratégica de MIL* (2013), aborda la necesidad de crear políticas nacionales en materia MIL más sostenibles, puesto que, sin ellas, aumentaría la brecha entre aquellos que tienen acceso a la información y los que no, y entre aquellos que pueden ejercer su derecho a la libertad de expresión y quiénes no. Se reconoce así a la educación y alfabetización mediática como necesaria dentro de la sociedad, brindando a la ciudadanía las

herramientas necesarias para comprender los medios y otros proveedores de información, evaluar su contenido y tomar decisiones informadas.

En 2017 la UNESCO publicó una infografía en la que se planteaban y analizaban las cinco leyes por las que se regía la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), y que a día de hoy siguen vigentes. A través de estas leyes (Figura 1), la UNESCO pretende asegurar al ser humano la recepción equitativa de la información y el acceso a todo tipo de medio de comunicación plural. En ellas, se encuentran las directrices de los objetivos que deben mantenerse en el desarrollo y la puesta en práctica de la alfabetización mediática. A través de estas leyes, AMI posiciona estas alfabetizaciones como un conjunto unido y ensamblado de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes, necesarias para la vida y el trabajo diario en la sociedad.

Figura 1.

Las 5 leyes de la Alfabetización Mediática e Informativa (MIL)



Nota. Adaptado de *Las cinco leyes sobre la Alfabetización Mediática e Informativa (MIL) de la UNESCO*, por Universo Abierto, 2017, <https://universoabierto.org/2017/02/22/las-cinco-leyes-sobre-la-alfabetizacion-mediatica-e-informativa-mil-de-la-unesco/>. Creative Commons

Con el fin de cumplir los objetivos de la Declaración de Grünwald (1982) y de la Declaración de Alejandría (2005), los Estados Miembro de la UNESCO están en continuo movimiento ideando y analizando las nuevas formas de interacción social con los medios y las fuentes de información. Basándose en estos objetivos, y para facilitar la labor educativa de los profesores a los jóvenes, desarrollaron el “Currículum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa” (Wilson et al., 2011).

Este documento fue pionero en primer lugar porque tiene en cuenta todas las tendencias que se dirigen hacia la era de la convergencia de medios en la que actualmente vivimos. Y, en segundo lugar, porque se diseña teniendo en cuenta a los profesores como garantes de AMI en la educación. Se pretende que se convierta en un catalizador de un sistema de educación formal que llegue a millones de jóvenes y les permita desarrollar sus capacidades y aptitudes ante los medios y la sobreinformación.

Este nuevo currículum MIL, y siguiendo las directrices planteadas por la UNESCO, fusiona las competencias informacionales con las competencias mediáticas necesarias para una correcta alfabetización del individuo. Dentro de las competencias informacionales nos encontraríamos con la necesidad de definir y articular las necesidades de información, la localización, evaluación y organización de la misma, su uso ético o el conocimiento de las TIC para el procesamiento de la información. Por otro lado, en las competencias mediáticas se incluyen aspectos como el entendimiento del papel y las funciones de los medios dentro de las sociedades democráticas, evaluación crítica de su contenido o el compromiso con los medios para la autoexpresión y la participación democrática. El texto tiene la intención de ofrecer a los profesores una educación clara y concreta sobre alfabetización en medios e información. Con ello, no solo pretende alfabetizar al profesorado, sino que estos incluyan los contenidos aprendidos en sus enseñanzas, asumiendo así el reto de participar en un proceso colectivo y necesario para la sociedad, enriqueciendo su currículum y convirtiéndolo en un documento vivo.

La UNESCO, a través del documento “Currículum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa” (Wilson et al., 2011, p.30-35), plantea una serie de

competencias que todo profesor debe tener para poner en práctica en sus enseñanzas la alfabetización mediática e informacional (Figura 2). Para cada competencia, desarrolla también una serie de habilidades y herramientas que el docente debe conocer y poner en práctica para su correcta implementación.

**Figura 2.**  
*Competencias MIL para docentes*



Continuando con su línea educativa e informativa, en 2021 la UNESCO ha publicado un nuevo documento destinado a la educación AMI, aunque en este caso, sus destinatarios no solo son el personal docente, sino toda la ciudadanía. *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* (Grizzle et al., 2021), muestra las bases de lo que será necesario para mantener una alfabetización mediática e informacional a lo largo de toda la vida del individuo, y en todos los aspectos de su vida.

Este documento en concreto, será uno de los que utilizemos para la elaboración de parte de los cuestionarios que se trabajarán en el desarrollo de esta investigación, que están explicados con detalle en el capítulo de “Metodología”.

La Alfabetización Mediática e Informacional se ha convertido en los últimos años en una herramienta clave para combatir el discurso del odio y la desinformación, ayudando al individuo a analizar críticamente y construir sobre la evidencia científica aquello que recibe de los medios de comunicación y las fuentes de información. Se ha demostrado por tanto la importancia de esta alfabetización en la sociedad, y se considera indispensable en el contexto de convergencia e hipermediatizado en el que se desarrolla nuestra sociedad.

El acceso a la información es un derecho de todo individuo, y necesidad, pero la posibilidad de creación y acceso a la misma se ha visto incrementada en los últimos cuarenta años hasta el punto de suponer en la mayoría de los casos, un mundo de riesgos más que de posibilidades para el ciudadano. Alrededor del 70% de los jóvenes tienen algún tipo de acceso a Internet, lo que implica un número muy elevado de personas que se enfrentan a informaciones no siempre verificadas, pero que pueden influir en su opinión y actuación respecto a diversos temas sin que ellos mismos lo sepan (Grizzle et al., 2021). Para todas las generaciones, no solo los jóvenes, la necesidad de distinguir entre contenido fiable y desinformación se ha vuelto un aspecto primordial en su educación y su vida.

Parece razonable que un aumento de acceso a la comunicación digital y al contenido implique un aumento de las capacidades de los ciudadanos para enfrentarse a la producción y recepción de ese nuevo volumen de información. Igualmente, también

debe implicar un aumento de la ética responsable de los creadores de información, que deben evitar la desinformación y la postverdad en la emisión de sus mensajes. Comprender, interpretar e interactuar éticamente con todo el contenido informacional que se nos ofrece se hace indispensable puesto que la cantidad de estímulos que recibe un ciudadano a lo largo de un día puede provocarle sobrecarga de mensajes. Esta sobrecarga supondrá un aumento en la dificultad de evaluar la certeza y exactitud del contenido recibido, dando por válidas informaciones por el mero hecho de leerlas en varios medios o por afinidad ideológica.

Audrey Azoulay, directora general de la UNESCO ya afirmaba en 2019 la importancia de AMI en este mundo en constante cambio: “AMI es una dimensión esencial de la moral y la educación cívica. También es un derecho fundamental de todo ciudadano, en cualquier país del mundo, por lo que permite a todos proteger su privacidad y encontrar su lugar en una sociedad cuyo entorno tecnológico está cambiando más y más rápido”, (Azoulay, 2019, p.1).

La UNESCO apoya AMI como el garante para ofrecer a la ciudadanía las herramientas necesarias para pensar de manera crítica y reflexiva sobre el contenido de los mensajes que reciben y que comparten con su entorno, los medios de comunicación con los que se comunican o interactúan, o su papel dentro de la comunicación. Sin embargo, apunta que estas capacidades no son definitivas, sino que deben formar parte de un aprendizaje permanente. Las habilidades y los conocimientos en lo que se fundamenta esta alfabetización están en constante cambio y evolución, por lo que siempre habrá nuevas habilidades que aprender o que refrescar para asegurarse que la mirada crítica a la información lo siga siendo.

A través de esta publicación para la ciudadanía (2021), la UNESCO desarrolla y plantea una serie de acciones que pueden desarrollarse a través de MIL, y que permitirían a cada persona fomentar este aprendizaje continuo y autónomo durante toda su vida: empoderar a las personas en todos los ámbitos de su vida para encontrar, evaluar y usar contenido eficazmente, promover el diálogo y el respeto entre opiniones y culturas, apoyar el aprendizaje permanente, ayudar a las personas a participar activamente en los procesos democráticos...

AMI permite al consumidor de información reflexionar y preguntarse sobre las noticias y sus contenidos, pero también le permite establecer una serie de estándares de calidad en la producción y difusión de esos mensajes. Parte fundamental de este proceso de mejora del contenido pertenece a los grandes proveedores de información. Los profesionales de los medios de comunicación deben ofrecer a la sociedad acceso a la información, facilitando sociedades democráticas, la paz y el desarrollo sostenible. Hay que recordar que las personas dependen del contenido de esas informaciones para tomar sus propias decisiones, por lo que nuestras vidas navegan en función de lo que leemos, miramos o escuchamos.

Otro de los puntos clave de este documento (Grizzle et al., 2021) es la importancia que se le concede al mundo de Internet y a la digitalización. Internet abre al ciudadano un mundo repleto de oportunidades, pero a un mismo tiempo de riesgos no siempre reconocibles. Muchos jóvenes han crecido y están rodeados del mundo digital, creando su identidad, sus valores y su ética a través de su interacción con la red. Gestionar y comprender los riesgos que esto significa para ellos es vital para su educación. Pero esta vulnerabilidad ante la sobreinformación en la red no solo afecta a los jóvenes, sino que cualquier ciudadano está expuesto a ella, por lo que la alfabetización mediática debe ser ofrecida a todo ciudadano, sin importar la edad, sexo, cultura o religión.

Internet no es ni un enemigo ni un aliado, se trata de una plataforma donde jóvenes y adultos pueden aprender, socializar, crear y distribuir información de manera constante; pero también es el lugar donde dejan constancia de sus interacciones y movimientos a través de la denominada huella digital. Es por tanto necesario conocer su funcionamiento y cómo podemos usarlo para beneficiarnos, evitando un uso inapropiado o erróneo.

Por otro lado, y de manera paralela a las oportunidades y riesgos que ofrece la red, nos encontramos inmersos en el mundo de la representación. Un mundo en el que el individuo está rodeado de mensajes que transmiten ideas normativas sobre personas, problemas o eventos, y que crean significados que se vinculan directamente con razas, culturas, géneros, edades o sexualidad. Estas representaciones en numerosas ocasiones pueden dar lugar a estereotipos erróneos o simplificados, que acaban justificando de

manera irracional creencias o prejuicios dañinos para parte de la sociedad. A través de las competencias MIL, el individuo puede luchar contra estos estereotipos y discriminación de parte de la sociedad. Gracias a su puesta en práctica, tanto proveedores como receptores de información, podrán tener una comprensión real y clara de los orígenes de cualquier tipo de discriminación, reflexionando sobre la importancia y veracidad del mensaje y, analizando la necesidad o no de continuar con la difusión de ese mensaje.

En palabras de Felipe Chibás Ortiz (2018): “El enfoque MIL enseña cómo desarrollar el pensamiento crítico fundamentalmente en jóvenes y adultos. La metodología MIL les enseña a analizar cuidadosamente los mensajes y la realidad de una manera más objetiva, sin prejuicios o barreras culturales como la etnia, la raza, la religión, la identidad cultural, el género y la migración. El marco MIL, también ayuda a través de la educación a reconocer y desenmascarar noticias falsas, falsificaciones profundas y posverdades que se pueden transmitir en la comunicación presencial, medios tradicionales o Internet, sobre negros e indígenas, mujeres, y otros grupos menos favorecidos”.

Tras la proclamación de la Semana Global MIL en 2019 por parte de los estados miembros de la UNESCO, 193 países demostraron su apoyo a la necesidad e importancia de incluir en sus propuestas políticas y educativas una alfabetización mediática e informacional. El 25 de marzo de 2021 la Asamblea General de la ONU, a través de una resolución oficial, proclamó la semana internacional de MIL, consolidándola, así como un asunto público urgente a tratar por parte de todos los países y sociedades. Es aquí donde comienza a demostrarse por parte de las instituciones y gobiernos la relevancia real de incluir MIL dentro de las políticas educativas y planes de estudio.

La UNESCO (Grizzle et al., 2021), tal y como se ha planteado anteriormente, y siguiendo este mismo camino de dar importancia a la Educación Mediática en la educación, ha elaborado un plan de estudios integral que ofrece un marco no solo para la formación del profesorado, sino también para todos los ciudadanos. Esta segunda edición del Plan de Estudios AMI se ha ampliado considerablemente respecto a la de 2011 (Wilson et al., 2011), reflejando así la naturaleza en constante cambio del contexto mediático en el que

actualmente vive la sociedad. Este nuevo y completo plan de estudios abarca una serie de amplios resultados de aprendizaje, competencias y actitudes que son necesarios para que la sociedad sobreviva y prospere en los tiempos y retos a los que les toca enfrentarse.

Las competencias que sustentan las habilidades que adquirirán los individuos a través de una alfabetización mediática e informacional, pueden marcar la diferencia en cada individuo respecto a los riesgos que asume en sus comunicaciones, su creación de contenidos o métodos de recepción de información, respecto al impacto de sus oportunidades, o respecto al alcance y repercusión de sus opiniones.

En este nuevo currículo, y a través de sus 14 módulos, ampliamente desarrollados a través de sus respectivas unidades de formación, la UNESCO trata de acercar aún más la alfabetización mediática e informacional tanto al profesorado como al ciudadano. En cada unidad se muestran tanto los objetivos como las competencias que los alumnos deberían ser capaces de desarrollar por completo después de su impartición, así como varias prácticas posibles a llevar a cabo en el aula por parte del profesorado, para su mejor comprensión. De esta forma, la UNESCO fija a través de los distintos módulos, aquellos aspectos de la educación mediática e informacional que todo ciudadano debe desenvolver a lo largo de su vida, y que indudablemente comenzarían su desarrollo, en el ámbito de la escuela.

Fundamentándose en los pilares de la creatividad, la participación, la autoexpresión y el pensamiento crítico, la UNESCO presenta MIL al ciudadano como un concepto concreto, menos abstracto que años atrás, y que abarcaría una amplia variedad de habilidades, conocimientos, habilidad y valores relacionados con los medios de comunicación y la información.

En la figura 3, se puede observar de manera resumida los catorce módulos que plantea este nuevo currículo educativo y los objetivos principales que se persiguen tras su estudio planteados para cada uno de ellos (Grizzle et al., 2021, p. 56-364). A lo largo del texto del documento, se hace especial mención a las habilidades y competencias que se deben conseguir al final cada unidad por el alumnado, y que servirán de base para la

autoexpresión, la participación ciudadana y el correcto desarrollo del pensamiento crítico dentro del contexto social hipermediatizado y de convergencia en el que nos encontramos.

**Figura 3.**  
*Módulos educativos MIL*

**14 Módulos Educativos**

UNESCO  
United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization

**Media and information literate citizens: think critically, click wisely!**

- 1 An introduction to media & information literacy & other key concepts.
- 2 Understanding information and technology.
- 3 Research, information cycle, digital information processing, intellectual property.
- 4 Media and information literacy competencies to tackle misinformation, disinformation and hate speech: in defense of truth-seeking and peace.
- 5 Audiences as citizens.
- 6 Representation in media and information: highlighting gender equality.
- 7 How media and technology influence content.
- 8 Privacy, data protection and you.
- 9 Internet opportunities and challenges.
- 10 Advertising and media and information literacy.
- 11 Artificial intelligence, social media and MIL competencies.
- 12 Digital media, games and traditional media.
- 13 Media technology and the sustainable development goals: the MIL context.
- 14 Communication and information, MIL and learning - A capstone module.

### **2.3.2. Unión Europea: competencia digital y TIC**

El uso de las TIC se ha convertido en un elemento habitual en el día a día de cualquier ciudadano, pero en uno fundamental dentro de la educación, donde su presencia se ha reforzado enormemente tras comprobar su necesidad en todos los hogares durante el confinamiento provocado por la pandemia del Covid-19. La comunicación, el seguimiento de las clases o el teletrabajo son solo algunas de las funciones básicas que los ciudadanos han tenido que realizar a través de la tecnología, adaptándose rápidamente a nuevas formas de relacionarse y trabajar, y no siempre teniendo los conocimientos necesarios para ello, a pesar de tener los elementos digitales y tecnológicos dentro del hogar.

Estar rodeados de tecnología no hace que la sociedad sea competente tecnológicamente, ni que tengan acceso al mismo nivel de comprensión sobre la misma. Se hace necesaria la formación y la alfabetización tecnológica como parte unida a la alfabetización mediática educativa. Siguiendo esta línea, muchas son las instituciones que respaldan la necesidad de una competencia digital docente dentro de los nuevos contextos de alfabetización mediática que se están creando.

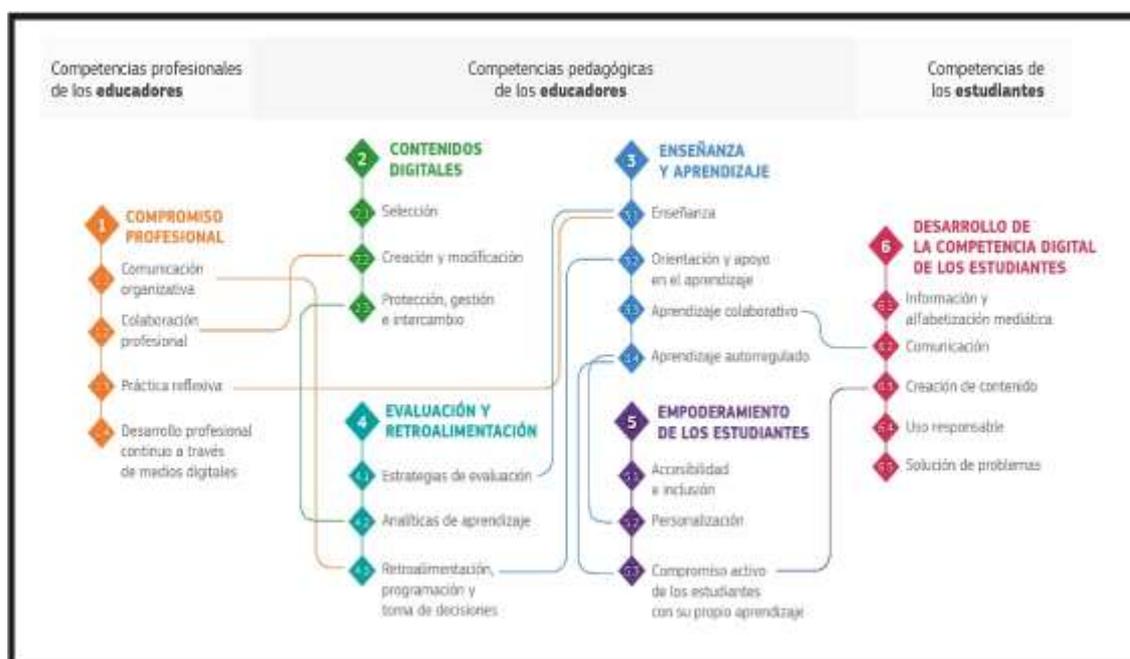
La Unión Europea, en el Consejo Europeo de Lisboa (2000), y atendiendo a estas necesidades emergentes respecto al uso de las TIC en el aula, propuso la elaboración de un nuevo marco de referencia europeo en el que se definieran de forma clara las nuevas necesidades y habilidades básicas que debe proporcionar el aprendizaje permanente. Tan solo un año después, en Estocolmo, el Consejo Europeo plantea como objetivo preferente una “mejora de las capacidades básicas, especialmente en temas digitales y de tecnología de la información” (Consejo de la UE, 2001, p.4). Siguiendo esta línea planteada, las diferentes políticas europeas se han hecho eco de la necesidad de proporcionar nuevas habilidades básicas al ciudadano en el campo de la tecnología digital en su formación permanente. De esta forma, plantea ocho competencias clave, necesarias para que cualquier ciudadano pueda desarrollarse de manera autónoma y democrática en el nuevo contexto social en el que nos encontramos. Entre estas competencias, se encuentra la competencia digital, que se plantea como aquella que

“entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación” (Consejo de la UE, 2018, p.9).

Esta importancia ofrecida a la competencia digital durante los últimos años a nivel europeo, pone de manifiesto la necesidad de una alfabetización no solo mediática en la educación, sino también digital, que debe integrarse en las diferentes etapas educativas del individuo de manera transversal a todos los conocimientos impartidos por los docentes. Sin embargo, al igual que nuestra sociedad y tecnología están en constante desarrollo, también lo debe estar esta competencia y alfabetización. De hecho, el desarrollo de diferentes habilidades digitales, acorde al desarrollo tecnológico que están sufriendo los distintos puestos de trabajo en nuestra sociedad, se relacionan de manera directa con el éxito y la prosperidad de cada ciudadano dentro de la sociedad.

A finales del año 2017 se publica el Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado, conocido como “DigCompEdu” (Figura 4).

**Figura 4.**  
Marco DigiCompEdu 2017



Nota. Adaptado de *El Marco DigiCompEdu*, de Christine Redecker 2017, <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu/competencia-digital/24685>. Creative Commons.

En él se promueve la competencia digital docente por parte de los distintos estados miembro de la Unión Europea. Este DigCompEdu establece una base sólida, que pueda guiar las políticas educativas en todos los niveles y crear un modelo de desarrollo de competencias digitales del profesorado común (Redecker, 2020). Entre sus áreas competenciales están las profesionales y pedagógicas de los educadores, y las competencias de los estudiantes

Analizando de manera más pormenorizada cada una de las tres áreas competenciales planteadas dentro de este DigCompEdu, nos encontramos con muchas opciones del uso de las herramientas digitales y tecnológicas que docentes y estudiantes no estaban desplegando correctamente hasta la fecha, y que son necesarias para un completo desarrollo de las competencias digitales. Dentro de las competencias profesionales de los educadores, y más concretamente en el compromiso profesional de los mismos, nos encontramos con que su competencia digital no solo estaría en su capacidad de introducir las TIC como parte de su proceso de enseñanza, sino en la capacidad de interaccionar con los alumnos, las familias y el resto del claustro y personal docente a través de este tipo de herramientas digitales.

Dentro del área de competencias pedagógicas de los docentes se encuentra el uso de los recursos digitales, donde el educador debe analizar la calidad de los recursos educativos usados en el aula, respetando siempre los derechos de autor y los datos personales a los que puede tener acceso. Al mismo tiempo, debe tener capacidad para adaptar dichos contenidos a cada estilo y nivel de enseñanza que imparta. Debe además desarrollar habilidades que permitan una enseñanza y aprendizaje digital y tecnológico continuo, centrando las metodologías en las características propias del alumnado, y no en las necesidades o límites del profesor. Respecto a la evaluación, el uso de las TIC puede ser clave para implementar nuevos métodos o estrategias de evaluación, e incluso, para mejorar los distintos tipos de enseñanza y aprendizaje, fomentando la retroalimentación continua entre el estudiante y el profesor. Por último, y dentro del área de competencias pedagógicas, las TIC deben usarse en el aula para lograr el empoderamiento del estudiante, a través de una participación activa y continua del alumno, y adaptando su uso a sus intereses y sus necesidades.

Finalmente, la tercera área competencial tratada dentro de este Marco Europeo de Competencia Digital es la destinada al desarrollo de competencias digitales dentro del alumnado. Aquí es donde las TIC permitirían mostrar y desarrollar al alumno todas las posibilidades de comunicación y creación de contenido que les ofrecen, pero también la mejora de habilidades y herramientas para realizar un uso responsable de las mismas.

Conjuntamente a estas políticas, la Agenda Digital para Europa es una de las iniciativas que mayor fuerza ha logrado dentro de la estrategia europea (Comisión Europea, 2010). La primera Agenda Digital para Europa (2010-2020), se centró en mejorar el acceso de todos los consumidores y de las empresas, a los bienes y servicios digitales de Europa. Para ello, esta estrategia tenía como objetivo maximizar el potencial del crecimiento de la economía digital, fomentando así el desarrollo de competencias digitales e informáticas entre usuarios y empresas, digitalizando la industria y el sector servicios, desarrollando la inteligencia artificial y modernizando lo servicios público.

En la segunda Agenda Digital para Europa (2020-2030), la Unión Europea se centró en los cambios introducidos por las tecnologías digitales, el papel esencial que están teniendo los servicios y mercados digitales, y las nuevas ambiciones, tanto tecnológicas como geopolíticas de la UE. La inteligencia artificial, la ciberseguridad o la conectividad de alta velocidad, son algunos de los temas relacionados con la digitalización que se tratan esta agenda, y que se desarrollarán a lo largo de esta década (Ratcliff, C. et al., 2022). Unido a esta Agenda, se encuentra el programa Europa Digital (Comisión Europea, 2018), un programa de financiación dentro de la Unión Europea para el período 2021-2027, y que apoyará proyectos de supercomputación, inteligencia artificial, ciberseguridad, competencias digitales avanzadas y el uso de las tecnologías digitales en la economía o la sociedad.

Por otro lado, y siguiendo la guía planteada en la Agenda Digital Europea 2020-2030, la Comisión Europea (2021), publicó una comunicación en la que se establecen las ambiciones digitales para la próxima década en forma de objetivos. La denominada “brújula digital” utiliza los cuatro puntos cardinales para identificar las principales metas a alcanzar hasta el año 2030 en materia de digitalización por parte de la Unión Europea. En primer lugar, una población digitalmente capacitada y unos profesionales altamente

calificados en materia digital. En segundo lugar, unas infraestructuras digitales seguras y sostenibles. En tercer lugar, la transformación digital paulatina de los negocios. Y, en cuarto lugar, la digitalización de los servicios públicos.

Además de este desarrollo digital a nivel europeo, la Unión Europea también se centra en educar a sus ciudadanos a través del uso de las tecnologías digitales. El Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) se trata de una renovación de sus estrategias en esta materia dirigida a apoyar la adaptación de los sistemas de formación de los Estados miembros de la Unión a la era digital en la que nos encontramos inmersos (Comisión Europea, 2020). Para ello, este plan establece dos áreas de acción. Por un lado, el desarrollo de un ecosistema de educación digital de alto rendimiento, y por otro, el fomento de las competencias digitales para la transformación digital. Esta transformación digital en la educación está cada vez más impulsada por los avances en la conectividad y el uso generalizado de todo tipo de dispositivos digitales. Además, se ha visto reforzada por la repercusión que la crisis del COVID-19 ha dejado en la educación y la formación, y que ha supuesto un empujón al cambio a través de una experiencia de aprendizaje acelerada y, en muchas ocasiones, forzada.

Para el desarrollo de este ecosistema de educación digital de alto rendimiento, la Comisión Europea pondrá en marcha en los próximos años estrategias que aborden las brechas de conectividad y que apoyen a los centros de enseñanza a adquirir los conocimientos técnicos necesarios para digitalizarse de una manera inclusiva. También se plantea la creación de un Marco Europeo de Contenidos de Educación Digital, que incluya los principios rectores para sectores concretos de la educación, estableciendo diseños educacionales de alta calidad, accesibilidad, reconocimiento y plurilingüismo, pero sin olvidar la necesidad de la verificación y la transferibilidad de los contenidos. Para avanzar aún más en este ecosistema digital educativo, se hace necesario también desarrollar directrices éticas sobre la Inteligencia Artificial y el uso de los datos obtenidos dentro de la educación.

Por otro lado, con el fin de mejorar las competencias digitales, la Comisión Europea dentro de este Plan de Acción de Educación Digital (Comisión Europea, 2020), plantea la necesidad de elaborar unos criterios y guías comunes para los docentes respecto al uso

de la educación para fomentar la alfabetización digital, y así poder abordar de una manera más concreta y cercana la desinformación. Proyecta también la urgencia por actualizar el Marco Europeo de Competencias Digitales, en el que se incluyan conceptos como el uso de la Inteligencia Artificial y del manejo de datos en los centros de formación, así como el desarrollo de un Certificado Europeo de Capacidades Digitales (EDSC, por sus siglas en inglés), que se reconozca a nivel europeo y que permita a usuarios y empleadores conocer su nivel de competencia digital en correspondencia con los niveles establecidos dentro del Marco Europeo de Competencias Digitales.

### **2.3.3. España: inclusión de la Educación Mediática en sistema el educativo**

Mientras en Europa se planteaban todos estos cambios y planes de acción, España no se ha quedado ajena a todo este movimiento global en educación y alfabetización mediática. Siguiendo la trayectoria de los seguidores de Freinet y de los movimientos de renovación pedagógica en los que ya se planteaba la importancia de la inclusión de los medios de comunicación en el sector educativo como recurso necesario, España comenzó a experimentar y desarrollar estos conceptos de manera formal durante el diseño de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y siguiendo los criterios de la UNESCO planteados en la década de 1980.

Durante todo el proceso de creación de la LOGSE, el Ministerio de Educación y Ciencia, consciente de los cambios que comenzaban a producirse en las políticas educativas a nivel mundial y europeo, comenzó a crear en las aulas una serie de experiencias prácticas con los medios que dieron lugar a programas como Prensa Escuela, Mercurio o Atenea. Además, y paralelamente a estos proyectos, comenzaron a impartirse numerosos cursos y actividades formativas relacionadas con el uso de los medios en las aulas dirigidas al personal docente de los centros educativos.

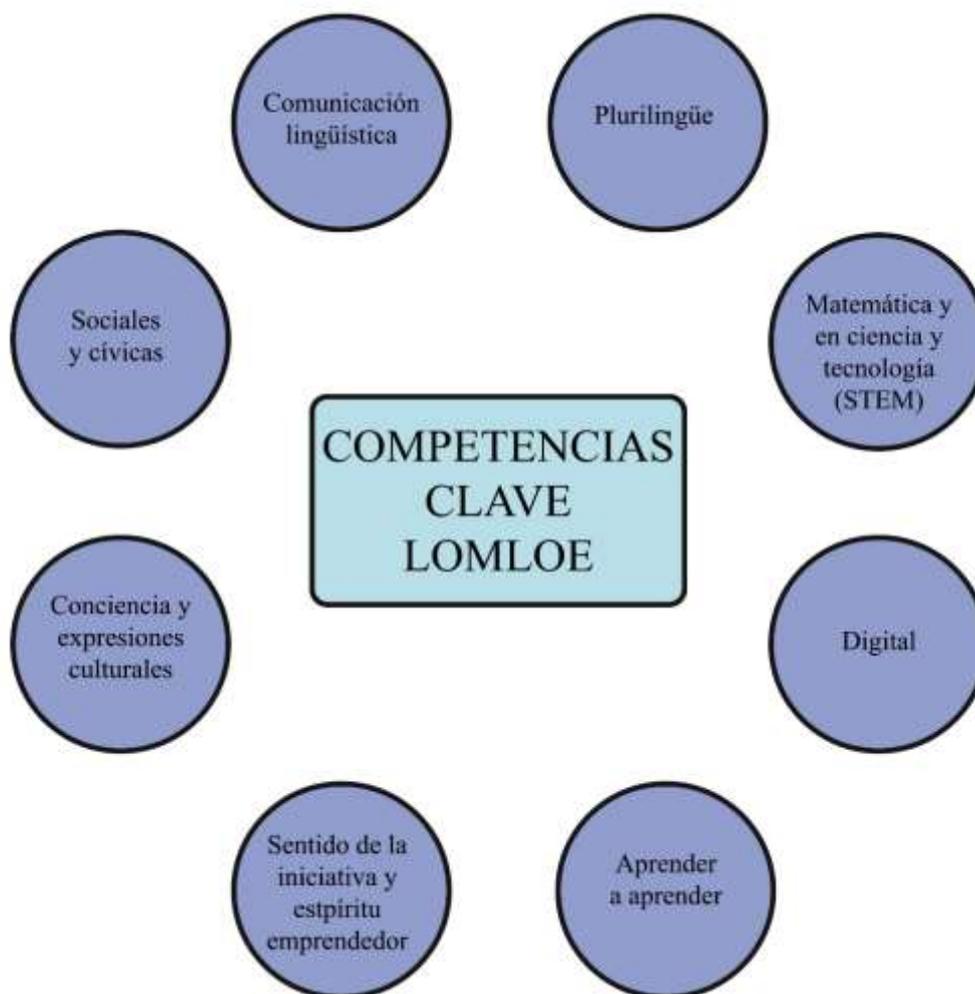
Con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), España toma las competencias básicas como una meta educativa mínima dentro del período de escolarización obligatoria. De esta forma, toma de manera consciente un compromiso

con los objetivos educativos que planteaba ya tanto la Unión Europea como la UNESCO. Ambas instituciones pedían mejorar tanto la calidad como la eficacia de los programas de formación, mejorando al tiempo la capacitación de los docentes, promoviendo la sociedad del conocimiento, y garantizando el acceso a las TIC por parte de cualquier usuario. Comienza a tratarse también como necesario en la educación, la formación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, tal y como planteó la UNESCO, con el fin de que todo ciudadano desarrolle las capacidades de aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a convivir (LOE, 2006).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMCE), pone de manifiesto nuevamente la necesidad de continuar remodelando el sistema educativo acorde a los nuevos retos planteados por la Unión Europea y la UNESCO. La LOMLOE se adapta así al uso generalizado de las TIC en la vida cotidiana y a la influencia que este uso está teniendo en la comprensión de la realidad y en el modo de interactuar con ella. Se centra también en comprender el impacto que esta tecnología está teniendo tanto personal como socialmente, así como la brecha que se está produciendo entre hombres y mujeres en esta digitalización. De esta forma, introduce los cambios necesarios para el desarrollo digital tanto del alumnado como del personal docente.

La LOMLOE, actual ley de educación en España, establece ocho competencias clave educativas (Figura 5), que deberán desarrollarse en los diferentes niveles de formación. Estas competencias básicas son una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que el alumnado deberá desarrollar a lo largo de su educación. Una de las competencias clave, y que ya encontraba en la ley anterior de educación LOMCE, es la competencia digital, consistente en el desarrollo de las competencias tecnológicas básicas y el inicio en su uso para el aprendizaje, desarrollando al tiempo un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y crean.

**Figura 5.**  
*Competencias clave LOMLOE*



Nadie duda a día de hoy de la importancia de la competencia digital en la educación, y del futuro que esta tiene. Es por ello que la vigente ley educativa (LOMLOE), pone foco en el uso de las nuevas tecnologías dentro del aula, no solo como un método de trabajo y aumento de su creatividad, sino como método de desarrollo del espíritu crítico y uso responsable respecto a las informaciones que reciben, crean y emiten. Para poder desarrollar correctamente esta competencia digital, se deben trabajar en el aula diversos lenguajes como el textual, el icónico, el numérico, el visual, el gráfico y el sonoro, lo que obliga al desarrollo de una serie de alfabetizaciones no solo tecnológicas sino mediáticas.

En 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 de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, la Competencia Digital (CD) se define como “aquella que implica 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” (P. 6995). Este término de competencia digital evoluciona en la nueva Ley de Educación (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria) hacia un uso seguro, saludable, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. De hecho trabaja la educación mediática dentro de la competencia digital, cuyos contenidos incluyen “la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico” (P.24408).

La educación mediática en España ha estado presente en nuestras leyes educativas desde la publicación de la LOGSE, siguiendo en gran parte las directrices que desde el Parlamento Europeo (2008) ofreció a todos los estados miembro para crear acciones a favor de incorporar programas de educación mediática en el aula a través de su informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital. Su presencia es clara en los currículos de enseñanzas mínimas de primaria y de secundaria, sin embargo, si se analizan los currículos de los niveles educativos no obligatorios, es prácticamente inexistente, lo que choca nuevamente y de manera directa con las intenciones de la Unión Europea y de la UNESCO de crear una educación permanente en medios para toda la vida.

Muchos son los autores y profesionales del sector que, por su cuenta o a través de programas de investigación, están desarrollando diferentes proyectos educativos y

divulgativos respecto a la alfabetización y educación mediática. Cabe destacar autores como Roberto Aparici en la UNED (Madrid), Agustín García Matilla y Alfonso Gutiérrez (Universidad de Valladolid), Joan Ferrés (Universidad Pompeu Fabra de Barcelona), José Manuel Pérez Tornero (Universidad Autónoma de Barcelona), o Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva/Grupo Comunicar de Andalucía). Algunos de estos autores ya señalaban hace más de una década que “Las graves carencias de contenidos relativos a los distintos ámbitos de la competencia mediática deberían llevar a los responsables del mundo educativo a potenciar la educación mediática en todos los niveles tanto de la enseñanza formal como de la no formal.” (Ferrés, Aguaded y García-Matilla, 2012, p.39-40).

Actualmente, son numerosas las propuestas a título personal que se están haciendo para mostrar la relevancia de la alfabetización mediática en la educación dentro del contexto social en el que nos encontramos. Una de las más relevantes en los últimos años y que cuenta con el aval de 100 catedráticos y profesores universitarios del sector de la Comunicación y la Educación es el Manifiesto “La Educomunicación en España: un reto urgente para la sociedad digital”, promovido por Ignacio Aguaded y Javier Marzal-Felici (2021). En este Manifiesto, y siguiendo una línea paralela a la planteada en esta tesis centrada en los estudios de Formación Profesional, se plantea que los planes de estudios de los actuales Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria, así como del Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, carecen casi por completo de asignaturas que se relacionen con el estudio de las tecnologías educativas, y aún menos con la educación mediática.

Otro de estos ejemplos es el “Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática” (Aguaded et al., 2021). Esta obra es una guía teórico-práctica de todas las competencias tanto mediáticas como informacionales que los educadores necesitan desarrollar para afrontar los nuevos retos emergentes tras la pandemia del COVID-19. También nos encontramos con otras propuestas como COMPROMETIC (Gutiérrez-Martín et al., 2022), donde se plantea la posibilidad de crear un modelo

global de competencias del profesorado en medios y TIC, que uniría e integraría las competencias AMI con las TIC.

Sin embargo, a nivel institucional, y más allá de lo ya referenciado en esta investigación respecto a las leyes de educación, la incursión de la educación mediática en el aula dentro de las diferentes asignaturas puede catalogarse de anecdótica, centrada en el uso de las TIC y unida siempre a un interés o una implicación personal del docente o del centro educativo concreto.

## Capítulo 3: Formación mediática de los futuros profesionales de la comunicación

La UNESCO y la Unión Europea ya ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones la importancia de una correcta educación y alfabetización mediática e informacional, imprescindible para cualquier ciudadano. De hecho, como hemos visto a lo largo del capítulo 2 de esta investigación, gran parte de las políticas educativas de niveles escolares obligatorios, tanto a nivel nacional, comunitario o internacional, llevan ya incluidos diferentes epígrafes destinados a la impartición de estos conocimientos. Sin embargo, esta implicación de las políticas educativas en la inclusión de la educación mediática en los centros escolares no es homogénea ni a nivel internacional ni comunitario.

No se trata por tanto de una preocupación novedosa o de poca trayectoria, sino que lleva siendo objeto de estudio desde principios del siglo XX. Sin embargo, no ha sido hasta hace relativamente poco tiempo que se ha visto impulsada y llevada a primer término a causa de la inmersión en la sociedad del conocimiento, la era digital y la globalización. La UNESCO y la Unión Europea, no solo abogan por una educación en medios para los estudiantes, sino que, en vista del contexto social en el que nos encontramos, lo amplía a toda la ciudadanía y de manera permanente a lo largo de toda su vida.

La ciudadanía ha tomado, en esta nueva y cambiante sociedad, un papel activo y principal a la hora de crear y difundir contenido informativo. Esto ha supuesto un cambio de paradigma en la posición y función de los profesionales de la comunicación y de la información. Este sector profesional, que hasta ahora tenía exclusividad en la creación y difusión de contenido, debe adaptarse a todos estos cambios, modificando su misión original de ofrecer información, para convertirse en garantes de la verdad y en referentes de la ética informativa. Nada de esto puede realizarse sin una correcta educación mediática que permita no solo mantener en la ciudadanía la garantía de un discurso democrático, libre y veraz, sino también a los profesionales de la comunicación

y de la información tener su lugar como garantes del ejercicio crítico y verificación constante de los mensajes difundidos.

Estos profesionales deben asumir que su función informativa ya no es unidireccional, sino que dependen en gran parte de la bidireccionalidad y de la cooperación continua con la ciudadanía. Esta relación se convierte en una simbiosis perfecta en la que el profesional de la información se nutre de la creatividad ciudadana y la ciudadanía de la calidad de las informaciones. Pero para que esto ocurra, no solo es necesario crear relaciones estables y seguras entre los dos agentes comunicativos, sino que ambos se rijan por una serie de reglas éticas, críticas y reflexivas que permitan analizar de manera correcta la información recibida y elaborar contenido veraz y confiable.

Desde que John Reith, primer director general de la BBC, atribuyese a la televisión las funciones de informar, educar y entretener, han cambiado muchas cosas, hasta el punto de que los límites entre estos tres pilares de los medios de comunicación, no solo de la televisión, se han diluido hasta el punto de convertir a la información en diversión e incluso de olvidar su función educativa. Sin embargo, bien sea para informar, entretener o educar, los profesionales de la comunicación y de los medios necesitan el apoyo de la educación mediática (Buitrago et al., 2015).

Esta misma línea de complementariedad entre la educación mediática y el desarrollo de los medios es la que mantiene la UNESCO, que plantea que los estándares periodísticos profesionales son la base necesaria para desarrollar el potencial educativo de los medios de comunicación, fomentando así el diálogo y el ejercicio correcto de la democracia (Muratova et al., 2020). En este documento de la UNESCO, *“Media and Information Literacy in journalism: a handbook for journalists and journalism educator”*, ya se dejaba entrever el cambio que estos profesionales de la comunicación estaban sufriendo en su labor diaria de creación y difusión de contenidos, y la necesidad de convertirse en participantes activos de la difusión de la educación mediática en esta nueva sociedad activa y participativa en los ámbitos de la creación, análisis, crítica, discusión y difusión de información. Será este documento, (Muratova et al., 2020), el segundo que utilizemos junto con el ya mencionado en apartados anteriores (Grizzle et al., 2021),

para la realización de los cuestionarios que se trabajarán en la fase cuantitativa de esta investigación.

La UNESCO apuesta por fomentar y promover una formación periodística de calidad en términos de alfabetización mediática e informacional, lo que repercutirá y ayudará a mejorar la formación de la ciudadanía, permitiendo así la construcción de un nuevo estilo de conversación social, reflexiva y crítica ante los medios de comunicación. La aplicación a la profesión periodística de la alfabetización mediática permitirá una mayor autorregulación dentro de los medios de comunicación, que mejorarán su nivel de comprensión por parte de la ciudadanía como parte habitual de su trabajo. Un método educativo informal que complementaría el nuevo currículo MIL planteado por la UNESCO (Grizzle et al., 2021) y de aplicación dentro de los niveles educativos formales de todo ciudadano. A su vez, permitirá un mayor trabajo de la ética periodística y la reflexión crítica, aumentando así la confianza en los medios por parte de la sociedad, que podrán volver a verlos como generadores de contenido veraz y confiable.

La alfabetización mediática e informacional en el periodismo se hace cada vez más necesaria. Nuestros medios de comunicación se han convertido en numerosos casos, en generadores de información errónea o no contrastada, lo que aumenta el nivel de desinformación entre nuestra sociedad. De hecho, cada vez más, son utilizados de manera consciente para la difusión de mensajes extremistas o fomentar el discurso del odio sin ningún tipo de control. Esta situación, amenaza de forma directa al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la UNESCO (2015), principalmente a aquellos relacionados con la igualdad de género, la educación de calidad o la paz y la justicia.

Grizzle establece en su obra (Grizzle,2018) una clara relación entre los principios que rigen el periodismo de calidad y los principios fundamentales de la alfabetización mediática e informacional (Figura 6). A través de esta comparativa queda clara la relación de estos conocimientos en educación mediática, con la labor informativa realizada por el sector de los profesionales de la información.

**Figura 6.**

*Comparativa de los principios del periodismo y los principios MIL*

<b>Comparativa principios del periodismo y principios MIL</b>	
<i>Assessing Citizens' Responses to Media and Information Literacy Competencies through an online course: An Empirical Study and Critical Comparative Analysis of Experts' Views, Grizzle, 2018</i>	
<b>PRINCIPIOS DEL PERIODISMO DE CALIDAD</b>	<b>PRINCIPIOS FUNDAMENTALES MIL</b>
Su primera obligación es con la verdad.	Permite a las personas participar de manera efectiva en el proceso de
Su primera lealtad es hacia los ciudadanos.	Se centra en el empoderamiento de los ciudadanos.
Su esencia es una disciplina de verificación.	También es una disciplina de verificación.
Sus practicantes deben mantener independencia.	No ofrece a los ciudadanos qué pensar o cómo pensar, sino que les enseña a pensar por sí mismos.
Debe servir como un modo de poder.	Considera que los medios de comunicación son el cuarto poder, pero la ciudadanía es el quinto.
Debe proporcionar un foro de crítica y compromiso para el público.	Permite que las personas participen en el discurso público y el diálogo.
Debe esforzarse por convertir lo significativo en interesante y relevante.	Estimula la curiosidad de las personas para comprender la relevancia de la
Debe mantener la información completa.	Permite a las personas entender la pluralidad de información y de medios.
A sus practicantes se les debe permitir ejercitar su conciencia personal.	Estimula el razonamiento y conciencia ética de cada persona.

*Nota.* Elaboración propia en base a la comparativa de los principios del periodismo y MIL de Grizzle, (2018)

El desarrollo de competencias y habilidades de en educación mediática se considera necesario para todas las personas, puesto que será el modo de poder disfrutar por completo del derecho a la libertad de expresión y el derecho al acceso a la información.

La UNESCO, a través de su guía destinada a los profesionales del periodismo y sus educadores (Muratova et al., 2020), pone de manifiesto la importancia de que los ciudadanos puedan acceder, recibir, criticar, evaluar, realizar, usar y difundir información y contenido de los medios de todas las formas posibles, contando con la garantía y referencia de buenas prácticas de los profesionales del sector del periodismo.

A través de este documento, se plantean una serie de dimensiones de las competencias MIL centradas en los medios de comunicación, y que permitirían aumentar aún más el impacto de la educación mediática en los profesionales del sector y, por tanto, en la ciudadanía. Algunas de estas dimensiones serían la comprensión de las funciones de los medios de comunicación, la evaluación crítica del contenido que ofrecen, así como del contexto en el que se crea, o la obtención de las habilidades necesarias para la creación de contenido multimedia.

La alfabetización de los estudiantes, en este caso del sector de la información, es fundamental para que estos aprendan a usar los medios de comunicación de manera responsable y ética. Para ello, se hace necesario no solo mantener un buen uso de la información y su reflexión crítica, sino también centrarse en el sector de los medios. Esto implica tanto por parte del estudiante como del docente aprender a leer los medios y analizarlos. Todo estudiante de periodismo, así como su profesorado, debe entender la importancia de conocer los valores y la ideología que poseen los medios de comunicación, y cómo esto afecta al contenido de sus informaciones. La UNESCO también pone especial énfasis en la importancia de la figura del periodista como generador de contenido. Desde este punto de vista el profesional debe conocer el tipo de audiencia a la que se dirige, así como las posibles reacciones que sus mensajes pudieran suscitar en ellos (De Vega-Martín, 2021).

El ideal es lograr crear profesionales de la comunicación que luchen contra estos estereotipos ideológicos y ofrezcan de manera crítica información veraz y sin sesgos. Para lograr este objetivo, deberán no solo conocer y saber manejar las fuentes de información, sino también procesar todos los datos obtenidos y analizarlos en base a una ética profesional para su futura difusión en cualquier tipo de medio.

### **3.1. Aspectos clave de la Educación Mediática en los profesionales de la comunicación**

Una vez analizadas las recomendaciones que plantea la UNESCO para los profesionales del periodismo, consideramos necesario extrapolar esos conceptos a todos los profesionales destinados al mundo de la información y de la comunicación. Es decir, a todos aquellos que de manera íntegra dedican su profesión a la gestión, creación y difusión de información.

Justificamos este hecho no solo por la lógica relación de estos profesionales al mundo del periodismo y de la creación del contenido, sino también, fundamentándonos en texto *“Media and Information Literacy in journalism: a handbook for journalists and journalism educator”* (Muratova et al, 2020). Según este documento de la UNESCO, todo docente en periodismo, estudiante de periodismo, periodista o profesional que trabaje en el campo de la regulación de los medios o la autorregulación de los medios debe mejorar su comprensión y apreciación de AMI como parte fundamental de su trabajo y estudio. La educación mediática permite un periodismo ético y de calidad, generando confianza en los medios a través de los ciudadanos, el gobierno y las asociaciones con los medios, y estimulando a su vez el compromiso cívico.

Consideramos por tanto no solo deseable, sino necesario, no incluir únicamente en este sector a los periodistas, sino a todos los que de alguna manera profesional estén relacionados con la creación o difusión de información. Estos serán también futuros emisores, creadores y divulgadores de mensajes informativos de manera formal. Y por supuesto, a todos los técnicos audiovisuales que serán los encargados de mostrar visual y sonoramente las informaciones y mensajes que recibirá la ciudadanía. Dependiendo del encuadre que estos últimos elijan, la iluminación, el ritmo de muestra de las imágenes, o la colocación de los elementos y sujetos que aparecen en la misma, podrán ofrecer uno u otro tipo de información al ciudadano.

Aplicar a estos tres sectores educativos: periodismo, comunicación audiovisual y técnicos de imagen y sonido, los mismos criterios de educación mediática a lo largo de su formación resulta imperioso para poder construir una sociedad crítica y reflexiva ante los mensajes enviados por los medios de comunicación. Todos ellos poseen la

responsabilidad total de garantizar la ética y la veracidad de sus informaciones, convirtiéndose en referentes para la sociedad a la hora de confiar y de difundir mensajes.

Ya en la Declaración de Grunwald (1982), la UNESCO se hacía eco de esta necesidad de incluir a todo el sector profesional de la comunicación en un mismo bloque, afirmando que la educación mediática será eficaz cuando los padres, educadores, trabajadores de los medios de comunicación y tomadores de decisiones sean conscientes de su papel en el desarrollo del pensamiento crítico entre oyentes, espectadores y lectores. Se aseguraba también que un mayor grado de integración entre la educación y los sistemas de medios y la comunicación sería sin duda un paso importante en el camino hacia la mejora de la eficiencia de la educación.

Actualmente no existen criterios comunes que orienten a los medios y al sector de la comunicación y de la información para contribuir a la mejora de la reflexión crítica, búsqueda de fuentes fiables o difusión veraz de informaciones. De hecho, es la propia UNESCO quien advierte que muchos profesionales del periodismo en activo de todo el mundo no han recibido formación formal específica en periodismo, y que de aquellos que la han recibido no todos han comprendido completamente su relevancia en su profesión (Muratova et al., 2020). Es por ello que se hace indispensable una correcta formación en educación mediática a todos los profesionales del sector. Esto permitirá aumentar el empoderamiento de la ciudadanía como sociedad crítica y reflexiva ante los mensajes recibidos, estimular la discusión y el debate público, o generar confianza en los medios entre otras muchas aportaciones de la alfabetización mediática comentadas en apartados anteriores.

La integración de la educación mediática dentro de la formación de los profesionales de la información y de la comunicación implica la inclusión de una serie de disciplinas en los programas educativos, o al menos, de una serie de competencias que deberían impartirse de manera transversal a través del currículo. Dichas competencias, tal y como se ha visto a lo largo de todo el marco teórico de esta investigación, deberán abarcar ámbitos tan amplios como la psicología del consumidor, la estadística y análisis de datos,

la búsqueda en diversas fuentes de información, el manejo de las nuevas tecnologías o el desarrollo del pensamiento crítico.

Acceso a la información, análisis y comprensión, evaluación crítica, uso, y creación y compromiso, son las cinco áreas principales (Figura 7) que la UNESCO plantea en la formación de los futuros profesionales del periodismo (Muratova et al., 2020). Basándonos en su contenido, no es difícil distinguir dentro de ellas varias de las habilidades y aptitudes que a lo largo de los últimos años se han desarrollado a través de las enseñanzas MIL.

**Figura 7.**

*Áreas de formación en los profesionales del periodismo*



*Nota.* Elaboración propia en base a las áreas de formación planteadas en Muratova et al. (2020)

Dentro del área de acceso a la información debemos tener en cuenta que ésta se trata de uno de los Derechos Humanos que toda persona tiene, por lo que ya no solo como periodista, sino también como ciudadano, es fundamental. Acceder a la información, dentro de la sociedad multimedia en la que nos encontramos, implica no solo consultar

un número indeterminado de fuentes distintas, sino también conocer y comprender los diversos tipos de lenguajes básicos a los que nos podemos enfrentar, y su interpretación.

En el área de análisis y comprensión de la información, nos encontramos con que ésta es tan solo el primer paso para lograr obtener un mensaje claro, veraz y confiable. Ante el gran número de datos informativos que podemos encontrar respecto a un tema concreto, los profesionales de la comunicación deben ser capaces de analizarlos y discernir de manera correcta cuáles son aquellos con mayor relevancia para el mensaje. Deberán a su vez descartar aquellas fuentes e informaciones no confiables o de las que no han podido comprobar la certeza de sus contenidos. Para llevar a cabo estas tareas se hacen necesarios conocimientos muy diversos como análisis estadísticos que permitan manejar gran cantidad de datos o conocimientos jurídicos que ofrezcan al productor de información la tranquilidad de saber qué debe y qué no publicar. Además, cada vez más en esta fase se hace necesario el conocimiento de idiomas que nos permitan acceder a fuentes de información extranjeras.

El pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar y comparar información, es la base del área de la evaluación crítica de la información. Cuando una persona desarrolla este tipo de pensamiento, será capaz de minimizar la manipulación que puede sufrir a través del bombardeo informativo, así como disminuir su escepticismo hacia los medios u otros proveedores de información.

Dentro del área de la información, se selecciona y analiza la información que tenemos sobre un tema, y antes de comenzar a producir y difundir el mensaje, el profesional de la comunicación debe pararse a pensar a qué audiencia se está dirigiendo, y desde qué medio de comunicación lo va a hacer. Conocer las características que rigen los medios de comunicación, así como las necesidades y puntos clave de la audiencia a la que va dirigido el mensaje hará que éste tenga un mayor valor para sus receptores.

La quinta área planteada por la UNESCO y dedicada a la creación de contenido y a la necesidad de compromiso ético se hace necesaria debido a la era digital en la que nos encontramos inmersos. Los usuarios y consumidores de contenido deben lidiar diariamente con un gran número de informaciones respecto a un sinfín de temas, y no

todas confiables ni verificadas. Es precisamente esta falta de criterio informativo y ético el que se debe evitar desde los medios de comunicación y, por tanto, desde las labores realizadas por los profesionales de la comunicación.

Tradicionalmente el periodismo y sus profesionales han caminado alejados de la educación mediática durante su etapa educativa y, por tanto, también durante su etapa profesional. Esto es debido a que consideraban que su labor no era la de guiar críticamente la creación de opinión de los consumidores de información, considerándose por tanto un mero mediador entre la realidad del mundo y los ciudadanos. Sin embargo, y como se ha visto a lo largo de este marco teórico, la situación ha cambiado de forma radical en los últimos años. Los ciudadanos se han convertido en agentes activos de la información, exigiendo y desempeñando su derecho a expresarse y a producir información.

En este nuevo contexto, la labor tradicional del periodismo y sus profesionales debe cambiar por completo. Sus nuevos objetivos ya no se centran en ser exclusivos creadores de información y contar con el privilegio único de acceso a la misma, sino que deben convertirse en referentes para la ciudadanía, donde sus informaciones sean siempre garantes de verdad y credibilidad. En base a esta nueva función del periodismo, la educación mediática entra a formar parte indiscutible de su formación. Por un lado, mediante la implementación de medidas y proyectos dirigidos a desarrollar sus competencias en alfabetización mediática y digital y, por otro lado, promoviendo el pensamiento crítico en los consumidores de la información, que actualmente se han convertido en *prosumers* (Toffler, 1980).

En este contexto, la UNESCO plantea una serie de competencias y habilidades que se considerarían relevantes en la educación y formación de los futuros profesionales de la información (Muratova et al., 2020; Grizzle et al., 2021). Algunas de ellas englobarían aspectos tales como la capacidad de analizar los medios y sus mensajes, repensar críticamente las comunicaciones recibidas, detectar las posibles manipulaciones de los medios, analizar cada información en base al contexto de su creación o analizar la participar de su audiencia y la ciudadanía en la creación o difusión de mensajes.

Es necesario que los jóvenes profesionales de la comunicación y de la información tengan en cuenta la importancia del poder de los medios de comunicación para influir en la política, las elecciones de los ciudadanos y la gobernanza en general. Pero también su labor como transmisores y conservadores de la cultura, la diversidad, la equidad y la eliminación del discurso del odio. Fomentar su función como divulgadores y garantes de verdad en las informaciones de los medios, permitirá a los ciudadanos no solo tomarlos como referencia, sino tomar habilidades relativas a la alfabetización mediática que les permita detectar la falsa información o la desinformación y combatirla. Los profesionales del sector de la información y la comunicación se han convertido por tanto no solo en creadores y divulgadores de contenidos, sino en punto de referencia para la ciudadanía en cuestiones de veracidad, seriedad y criterio informativo.



## **BLOQUE II**

---

# **DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**



## Capítulo 4. Metodología

### 4.1. Planteamiento del problema de investigación

Tras analizar la sociedad en la que nos encontramos y situarla dentro de un contexto híbrido, digital e hipertextualizado, en el que la sobreinformación, la *disinformation* y la *misinformation* tienen una alta presencia entre los mensajes que consumen y difunden nuestros jóvenes, se plantea la importancia que las instituciones comienzan a dar a la educación mediática dentro de las políticas educativas.

En base a todos estos contenidos analizados en el primer bloque de este estudio, y a la comprobación de la ausencia de cualquiera de estos contenidos relacionados con los ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido nos surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué se considera un profesional de la comunicación?

¿No son acaso los técnicos de imagen y sonido también responsables de los mensajes que emiten los medios como periodistas o comunicadores que un periodista o un comunicador?

¿Cómo están los contenidos propios de la educación mediática presentes en los planes de estudio de los futuros profesionales de comunicación?

¿Son suficientes las competencias adquiridas al respecto durante sus etapas de educación obligatoria (Educación Primaria y Educación Secundaria) para enfrentarse a su futura profesión?

¿Tienen los docentes de los ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido los conocimientos suficientes para desarrollar en sus alumnos competencias en educación mediática?

Todas estas preguntas nos llevan al planteamiento de varios objetivos de estudio. A través de esta investigación se tratará de dar respuesta a los siguientes:

- Analizar la presencia de competencias en educación mediática dentro del contenido de los currículos del Grado de Periodismo y del Grado de Comunicación Audiovisual.
- Analizar la presencia de competencias en educación mediática dentro del contenido de los currículos de los Ciclos Formativos de Imagen y Sonido (Realización de proyectos audiovisuales y eventos; Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos; Sonido para audiovisuales y espectáculos; Producción de audiovisuales y espectáculos; Iluminación, captación y tratamiento de imagen; y Video DJ y sonido).
- Determinar el nivel de autopercepción del profesorado y alumnado de los ciclos de grado medio y grado superior de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido en competencias relacionadas con la educación mediática.
- Determinar el nivel de importancia que el profesorado y alumnado de los ciclos de grado medio y grado superior de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido dan a dichas competencias en educación mediática dentro de su currículo educativo.
- Analizar y comparar las diferentes percepciones existentes entre los distintos grupos de alumnado dentro de la FP de Imagen y Sonido.
- Plantear las líneas básicas para la creación de un nuevo módulo educativo dentro de los estudios de Imagen y Sonido de la Formación Profesional centrado en el desarrollo de conocimientos y habilidades en educación mediática.

## **4.2. La investigación en educación**

La investigación en educación, entendiéndola como una disciplina independiente, es una rama del conocimiento bastante reciente, que cuenta con aproximadamente un siglo de historia y que, en la actualidad, sigue en desarrollo. La educación está en continuo cambio, adaptándose al impacto que implica para ella la digitalización o el avance de los sistemas de intercambio y transformación de la información. Este proceso

evolutivo continuo, hace obligado que la ciencia que se dedica a estudiarla, también lo esté.

Siguiendo a Hernández (1995, p.3), definiremos la investigación en educación como “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicas de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”. Otros autores como Bisquerra (2004, p.37) la definen como el “conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación”. Queda patente que el desarrollo de esta rama de la investigación proviene directamente de la necesidad de aplicar el conocimiento científico a las características propias del proceso educativo. La complejidad de los aspectos sociales y educativos no pueden simplificarse a explicaciones meramente basadas en leyes predictibles, puesto que es necesario conocer y entender la influencia del contexto en el que se relacionan dichos aspectos. Es por tanto que los fenómenos educativos, están vinculados de manera indisoluble a factores históricos, sociales y culturales, difíciles de explicar de manera únicamente universal.

El origen de la investigación educativa lo encontramos en la aparición de la pedagogía experimental en el siglo XIX. El positivismo de Comte, el sociologismo de Durkheim, el pragmatismo de James o el empirismo de Dewey son solo algunas de las corrientes filosóficas que se encuentran en la base de sus orígenes (García y Castro, 2017). En concreto Dewey, y a través de una corriente pragmatista, plantea en 1910 las etapas o fases básicas del pensamiento científico (Dewey, 1910). Otros personajes significativos de este nacimiento fueron Weber, Fechner o Quetelet, precursor de la aplicación de la estadística en las Ciencias Sociales (García y Castro, 2017). Es a principios del siglo XX cuando se constituye el método experimental como eje central de la investigación en educación. Durante estos primeros años del siglo, se logra una sistematización de la experimentación pedagógica gracias a las aportaciones de Binet y Galton en Francia e Inglaterra respectivamente. Cabe destacar también a la figura de Cláparede, autor de la

única obra hasta 1935 relacionada con los métodos de investigación, y titulada *Psychologie de L'enfant et pédagogie expérimentale* (Landsheere, 1996).

Tras la década de 1930, la metodología científica comienza a tomar forma. Bartolomé (1997) destaca en estas fechas la contribución del autor McCall, al cual puede considerársele el sistematizador del método experimental en el ámbito de la educación. Pero sin duda, la madurez de la Pedagogía Experimental se logra en la década de 1940, con el desarrollo de la estadística, la sistematización de la teoría clásica de la medida y la aplicación de los principios de diseño experimental (Bartolomé, 1984). El rechazo al reduccionismo positivista y al enfoque cuantitativo existente hasta a la década de 1960 dará paso a un nuevo concepto de investigación en educación, enfrentándose así a una postura con una visión más cualitativa (Porto y Mosteiro, 2017).

Podemos afirmar que, al menos el ámbito anglosajón, los cimientos de la investigación educativa se basan en la psicología educativa, la medida y evaluación y los métodos de investigación en educación (Bartolomé, 1997). Sin embargo, y como ya hemos apuntado, el debate epistemológico sobre su naturaleza como ciencia aún está abierto. Al mismo tiempo, la expresión original de Pedagogía Experimental, ha evolucionado y dado paso a otros conceptos como “metodología de la investigación educativa”, “fundamentos metodológicos de la investigación educativa” o “investigación educativa” (Sandín, 2003, p.11), siendo este último término el más extendido durante los últimos años.

Desde esta visión en constante cambio del fenómeno educativo, comienzan a surgir diferentes caminos o paradigmas para enfrentarse a la investigación educativa. En los últimos años, esta investigación educativa se caracteriza por un pluralismo metodológico que nos ofrece la posibilidad en un mismo estudio de la coexistencia de diversos enfoques (Bartolomé, 1992): el positivista o cuantitativo, y el interpretativo y el sociocrítico, ambos enmarcados en la metodología cualitativa.

### 4.3. Paradigma de investigación en el que se basa el estudio

En base a lo planteado en el apartado anterior, queda claro que investigar en educación supone aplicar el proceso sistemático y empírico que ofrece el método científico, para poder comprender y explicar la realidad educativa, como eje central en torno al que se desarrolla el conocimiento científico de la educación.

El estudio y análisis de los paradigmas existentes es uno de los elementos que más han preocupado a la hora de trabajar la investigación educativa (Lincon y Guba, 1985; Cook y Reichardt, 1986; De Miguel, 1988; Mertens, 1998; Sáez Alonso, 2005; Marín Ardila, 2007; Wood y Smith, 2018), y sin duda, una de las cuestiones que mayores visiones y puntos de vista ha generado en la epistemología científica.

A día de hoy, son varios los autores que plantean y analizan tres visiones paradigmáticas como marcos de referencia en la investigación educativa (Arnal et al., 1994): el paradigma positivista, el paradigma interpretativo y el paradigma sociocrítico. En todos ellos la realidad de estudio es la misma, pero la manera de entenderla es diferente (Bisquerra, 2004).

El paradigma positivista tiene el método hipotético-deductivo como referente. Con él, pretende la verificación de hipótesis a través de la observación empírica y desde una aproximación cuantitativa. A través de este paradigma, la investigación educativa tiene el fin de encontrar relaciones causales para explicar los fenómenos educativos (De Latorre et al., 1996). Sin embargo, este riguroso paradigma también ha recibido críticas como el reduccionismo que puede traer al no contemplar dimensiones dentro de la investigación como las características sociales y culturales del contexto, o la ideología (Lukas y Santiago, 2004). Por otro lado, a este paradigma se le atribuye poca validez ecológica puesto que tiene una escasa relevancia en sus resultados respecto a las necesidades del aula. Además, la objetividad que se pretende con este método queda en entredicho en no pocas ocasiones, debido a la realidad cambiante y compleja que supone la realidad educativa, provocando sesgos indeseados en los resultados (De Latorre et al., 1996).

En el paradigma interpretativo, esta realidad educativa que es objeto de estudio, se entiende como una construcción social que deriva obligatoriamente en interpretaciones subjetivas de los actores. No pretende encontrar regularidades en los fenómenos estudiados ni generalizar en sus planteamientos, simplemente analizar el contexto, comprenderlo y describirlo a través de las distintas interpretaciones de los sujetos intervinientes. Este paradigma tampoco ha estado exento de críticas (Lukas y Santiago, 2004), siendo algunas de las más relevantes, la imposibilidad de generalizar los resultados a otros contextos o que el carácter exploratorio de este paradigma no permite el contraste científico de las hipótesis. La subjetividad de los sujetos implicados, puede llevar a tener diferentes significados de unos mismos resultados, dependiendo del intérprete que los estudie.

Por último, el paradigma sociocrítico pretende, por un lado, superar el reduccionismo del positivismo al entender que la educación no puede homologarse por completo a cualquier otra ciencia y, por otro lado, eliminar el conservadurismo del interpretativo, defendiendo un sistema educativo en el que el papel de la ideología afecta y se incluye en toda práctica educativa. Por ello, la realidad educativa se convierte dentro de este paradigma en un proceso dinámico y evolutivo, siendo los sujetos participantes en la misma, los encargados de configurar y crear esa realidad. La teoría y la práctica no pueden separarse, ya que forman parte de un todo, impidiendo la universalización y objetividad absoluta no solo de los resultados, sino de los objetos de estudio (Tójar, 2006). La realidad educativa no es por tanto un objeto de estudio objetivo que pueda ser analizado y estudiado a través de un conocimiento al margen de los sujetos implicados (Lukas y Santiago, 2004).

Ante esta amplitud de visiones, Bisquerra (2004) plantea que existen diferentes formas de posicionarse hacia la diversidad paradigmática, desde la incompatibilidad y la competencia entre los paradigmas hasta la complementariedad, la integración y el apoyo entre los mismos.

En el caso de este estudio, se ha optado por reconocer que los diversos paradigmas son complementarios, discurso mayoritario en la actualidad (Wood y Smith, 2018). La complementariedad de estos paradigmas nos permitirá beneficiarnos de aspectos tan

diversos como la posibilidad de tener distintos puntos de vista sobre un mismo estudio, plantear diferentes objetos de estudio dentro de la misma investigación, o contrarrestar resultados divergentes para lograr razonamientos más depurados (Bisquerra, 2004).

Esta postura complementaria entre los paradigmas, reconoce la naturaleza compleja y en constante cambio que supone la realidad educativa objeto de este estudio, apostando así por un pluralismo integrador. De esta forma, un uso combinado de los métodos de cada paradigma, nos permitirá atender de manera más precisa al objeto y finalidad de nuestra investigación (Symonds y Gorard, 2010).

Definidas las bases ontológicas y epistemológicas del estudio de esta investigación, a lo largo del siguiente apartado se mostrará con detalle el diseño metodológico de este estudio.

#### **4.4. Diseño metodológico:**

A continuación, se describe en profundidad el diseño metodológico, ya que es la estructura que integra los diferentes elementos de nuestro estudio de investigación (Ato, López y Benavente, 2013).

En esta investigación, se ha seguido un diseño de triangulación concurrente con igual preponderancia tanto de los métodos cuantitativos como de los cualitativos (Molina y Fetters, 2019; Pereira, 2011). Este tipo de diseño es probablemente el más popular cuando el investigador pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2018).

En este estudio se han recogido y se han analizado datos de naturaleza distinta, pero englobados en un mismo fenómeno: desarrollar las líneas básicas de un nuevo módulo educativo, o de contenido transversal, dentro de los estudios de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido que dé respuesta a la necesidad de reflexión y análisis crítico por parte del alumnado respecto al nuevo ecosistema mediático y comunicacional.

Es por ello que dividiremos este diseño de investigación, como ya se ha planteado en la Introducción de esta investigación, en tres fases individuales, pero interrelacionadas entre sí necesariamente en torno al eje de la educación mediática. Se recuerda que, en base al estudio de la evolución del término y su significado, y explicado en el Bloque Teórico de este estudio, a lo largo de toda esta investigación, el término Educación Mediática lo hemos definido como:

“Todas las capacidades y habilidades necesarias relacionadas con los medios de comunicación y sus mensajes, que deben desarrollarse en todo individuo perteneciente a la sociedad actual para lograr un completo desarrollo autónomo y una correcta participación ciudadana.”

De forma más específica, la investigación que se presenta en este documento se ha llevado a cabo a partir de las siguientes fases:

Una primera fase en la que se analizará la presencia real de la educación mediática presente en los currículos oficiales de los estudios relacionados con los futuros profesionales de la comunicación y de la información de nuestro país (Grado Universitario de Periodismo, Grado Universitario de Comunicación Audiovisual, Grado Medio y Grados Superiores de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido).

En la segunda fase del estudio se han desarrollado los cuestionarios *online* para el alumnado y profesorado de Formación Profesional de las ramas de Imagen y Sonido en los que se analiza por un lado su autopercepción en el nivel de competencias mediáticas, y por otro, la importancia que le dan a las mismas en su educación dentro de estos ciclos de FP.

Finalmente, una tercera fase en la que se ha difundido el cuestionario, que ha sido completado por alumnado y profesorado en activo de los ciclos de Grado Superior Formación Profesional de Imagen y Sonido: Realización de Espectáculos y Eventos, Sonido para Audiovisuales y Espectáculos, Producción de Espectáculos y Eventos, Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos, y el de Grado Medio, Vídeo Disc Jockey y Sonido.

Para la realización de la investigación propuesta se ha optado por la elección, dentro del método científico, de una metodología mixta que aúne tanto recogida de datos cuantitativos como cualitativos. El objetivo es profundizar de una manera más exhaustiva en las necesidades existentes en el ámbito de la educación mediática, dentro del currículo oficial de los ciclos de Formación Profesional de Imagen y Sonido. Para ello no solo se analizarán cualitativamente los currículos oficiales de estos ciclos, sino que se analizará mediante cuestionarios cuantitativos la autopercepción de alumnado y profesorado de una serie de competencias mediáticas, así como de la importancia que le otorgan a las mismas dentro de su educación.

Lejos de considerarse métodos incompatibles entre sí, y a pesar de la dicotomía existente entre ambas metodologías a lo largo de la historia, los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos en una investigación enriquecen el resultado final, ofreciendo una visión más completa y precisa de la realidad estudiada. La división que Bodgan y Taylor (1975) establecieron entre ambos paradigmas muestra tan solo una parte del debate sobre la naturaleza del conocimiento científico dentro de la educación. En ese sentido, y siguiendo a De Miguel (1988), el conocimiento científico debe tener un carácter monoprágmató, y a su vez, debe conseguirse a través de métodos de investigación que se adapten a la realidad dinámica de la educación, con la participación de aquellos que, por necesidad, deben transformarla.

La visión de usar la metodología cualitativa y cuantitativa como bien complementario ha sido denominada como la postura de los métodos mixtos, y desarrollada desde hace ya décadas por autores como Brewer, Hunter, Caracelli o Graham (Nunez, 2017). El eje central de esta metodología mixta se centra en la retroalimentación existente entre los métodos cualitativos y cuantitativos, dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, y que permite un nivel de comprensión del objeto investigado, así como de los resultados, más cercana a la complejidad del fenómeno.

En la metodología mixta, según Creswell y Plano (2011), pueden establecerse los siguientes aspectos clave en su desarrollo:

- Recogida y análisis riguroso de los datos, tanto cualitativos como cuantitativos, y en función de las preguntas de investigación planteadas.
- Mezcla, integración o relación de ambos datos según dos posibilidades. O bien se realiza esa integración de manera simultánea, de tal forma que puedan combinarse o fusionarse. O bien se realiza de manera secuencial, permitiendo así que unos datos aporten información necesaria para los siguientes.
- Priorización una de las dos formas de datos respecto a la otra, o bien encontrar el modo de equilibrarlas.
- Empleo de procedimientos de obtención de datos diferentes en las fases del diseño de investigación.
- Combinación de esos procedimientos dentro de las concepciones concretas de la investigación, en vínculo directo con el diseño que guía el estudio.

Con todo ello, y tomando como referencia a Hernández, Fernández y Baptista (2018), justificamos el uso de un diseño con metodología mixta en nuestro estudio en base a los siguientes puntos:

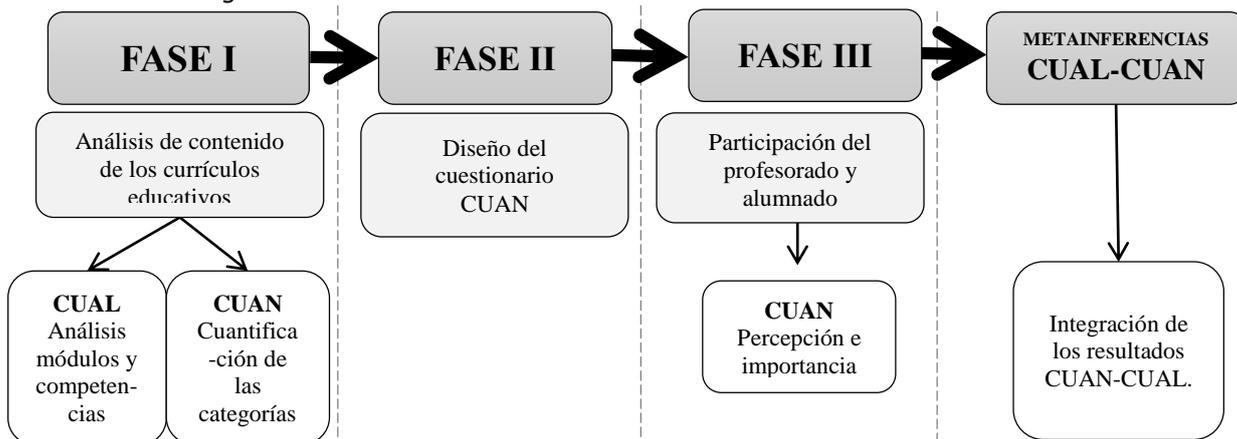
1. **Triangulación.** Con el uso de esta metodología incrementaremos la validez de nuestro estudio. Al trabajar con datos cualitativos (análisis de los currículos educativos) y cuantitativos (respuestas de los cuestionarios online de las muestras de profesorado y alumnado) buscamos la convergencia y correspondencia de los resultados obtenidos.
2. **Complementación y amplitud.** Al obtener una doble vía de recogida de datos, aumenta la pertinencia y validez de los resultados obtenidos, pudiendo así contrarrestar las debilidades y mejorar las fortalezas de cada una de las metodologías de recogida utilizadas.
3. **Expansión.** La recogida de datos a través de diferentes métodos ha permitido aumentar el conocimiento sobre el ámbito de estudio de esta investigación.
4. **Descubrimiento y confirmación.** Los resultados obtenidos con la primera fase de la investigación, el análisis de los currículos educativos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido, y de los Grados Universitarios de Comunicación

Audiovisual y Periodismo, han servido como punto de partida para analizar el fenómeno del estudio a través de la participación del profesorado y alumnado en activo de estos ciclos de FP.

En la figura 8 se resume el proceso seguido en esta investigación.

Figura 8.

Fases de la investigación



Nota. CUAN (cuantitativa) y CUAL (cualitativa).

#### 4.4.1. Método cuantitativo

En concreto, respecto al método cuantitativo, debemos señalar que este estudio se desarrolla dentro de una metodología cuantitativa no experimental. Es decir, se trata de un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2018).

De manera específica para este estudio, trabajaremos con un método cuantitativo transversal, descriptivo y correlacional, a través del cual se recogen y analizan datos para poder describir el fenómeno de estudio de este proyecto (Arnal et al., 1994), mediante el análisis de la percepción de ciertos conceptos relacionados con la educación mediática de los alumnos y los docentes de los ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido.

La elección de este método cuantitativo y sus características concretas se justifica en la necesidad de cuantificar de manera objetiva, rápida y a un mismo tiempo, un gran

número de variables interrelacionadas dentro de dos muestras no aleatorias (profesorado y alumnado de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido).

A través de un cuestionario de respuesta cerrada, se analizarán dos niveles de conocimiento en dos muestras distintas y en base a una misma lista de variables, en un momento puntual. Partiendo de la creación de una serie fija de variables relacionadas con diferentes habilidades o herramientas de la Educación Mediática, y que serán ampliamente desarrolladas en posteriores apartados, se analizará en primer lugar el nivel de autopercepción respecto al conocimiento que se tiene de las mismas, y en segundo lugar el nivel de importancia que le otorgan dentro de los estudios de FP de Imagen y Sonido. Las muestras elegidas serán no aleatorias, puesto que pertenecen a grupos cerrados de profesorado y alumnado en activo de los ciclos estudiados.

#### **4.4.2. Método cualitativo**

Los retos a los que se enfrenta la investigación en Ciencias Sociales, y más concretamente la investigación en Educación, impulsan a la tradición hermenéutica y fenomenológica como alternativas a la construcción e interpretación del conocimiento, atendiendo así al contexto sociocultural en el que éste se produce. Este tipo de estudio ha sido ampliamente criticado por enfoques cuantitativos provenientes de propuestas epistemológicas y que plantean como necesarias la dicotomía entre investigador e investigados, la objetividad del conocimiento, la necesidad de generalización y el uso de los criterios de confiabilidad y validez para juzgar el conocimiento creado (Sarantakos, 2005).

Sin embargo, en los últimos años la comunidad investigadora ha hecho un ejercicio de reflexividad en la que aborda no solo la postura del investigador basada en fundamentos ontológico-epistemológicos y metodológicos, sino también en implicaciones éticas, sociales y políticas (Sandín, 2003) presentes en el contexto de la investigación educativa y que, por tanto, complementan necesariamente a los resultados de las mismas.

De forma más específica, el hecho de análisis cualitativo en este estudio serán los currículos educativos de los futuros profesionales de la comunicación y de la

información en nuestro país. A través de un análisis cualitativo de contenido se analizará en cada uno de sus planes de estudio el nivel de presencia o ausencia de conceptos relacionados con la Educación Mediática.

A través de una aproximación interpretativa a estos textos, basada en su descomposición y clasificación en una previa codificación, se podrán inferir a través de procedimientos sistemáticos, objetivos y replicables, los conocimientos relativos a la Educación Mediática dentro de estos planes de estudio. Estos datos se cotejarán con los obtenidos en la fase cualitativa, permitiendo así complementar la fase cuantitativa de esta investigación, y ofreciendo unas conclusiones y resultados más completos.

#### **4.4.3. Muestreo y muestra**

##### ***Muestreo cuantitativo***

Nuestra muestra cuantitativa es una muestra no probabilística puesto que la selección de sujetos no ha dependido del azar, sino que han sido por conveniencia de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2018). Estos sujetos han sido escogidos en base a la característica ser parte del cuerpo de profesorado o alumnado actual de los ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido.

La elección de esta muestra se justifica con el objeto de estudio de esta investigación. Los ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido son aquellos destinados a la creación de futuros profesionales técnicos de la imagen y del sonido en los medios de comunicación. Tal y como se ha planteado en el bloque teórico de esta investigación, se ha trabajado en los últimos años con el estudio de la Educación Mediática en los periodistas y profesionales de la comunicación, pero no se ha hecho ningún inciso en aquellos técnicos que finalmente se encargan de elegir qué imagen se muestra en televisión, con qué tipo de fotografía se acompaña una noticia, o la calidad del sonido dentro de una conferencia o mitin político. Esta responsabilidad respecto a los mensajes que se emiten a los ciudadanos recae en los técnicos de imagen y sonido. Esos futuros técnicos, serán en concreto aquellos que a día de hoy son alumnos de los ciclos de FP de Imagen y Sonido.

A través de este proyecto se trata de dar respuesta a varios objetivos relacionados con los ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido. Es por ello que se trabaja con dos muestras no probabilísticas. Por un lado, el alumnado en activo de estos ciclos de FP, que nos permitirán conocer datos actuales sobre su nivel de autopercepción en el conocimiento de conceptos relacionados con la Educación Mediática. En segundo lugar, esta muestra nos ofrecerá también datos respecto a la importancia que le dan a la Educación Mediática dentro de sus estudios como futuros técnicos de imagen y sonido en los medios de comunicación. La otra muestra elegida, profesorado en activo de estos ciclos de FP, nos dará su propia visión sobre su nivel de autopercepción de conocimiento en Educación Mediática, así como la importancia que, como docentes, consideran debe tener este tipo de habilidades mediáticas en los estudios de sus alumnos.

Como se ha comentado, la selección de los participantes tanto para el estudio del alumnado (n=403) como del profesorado (n=196) se llevó a cabo un muestreo no aleatorio por conveniencia, ya que se envió el instrumento de recogida de datos a alumnos y docentes de los distintos Ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido, puesto que eran la población objeto del estudio. Respecto al nivel educativo, todos formaban parte del sector de la Formación Profesional, divididos en niveles formativos de Grado Superior y Grado Medio.

En la tabla 1 se recoge la información sobre los participantes en la parte cuantitativa de esta investigación.

**Tabla 1.**

*Descripción de la muestra cuantitativa*

	Género		No binario	Edad		Nivel Educativo		
	Hombre	Mujer		Media	DT	G. Superior	G. Medio	Ambos
<b>Profesorado (n=207)</b>	59,9%	39,6%	0,5%	41,8	8,85	64,3%	6,3%	29,5%
<b>Alumnado (n=416)</b>	59,9%	39,7%	0,5%	23,9	5,63	94%	6%	-

*Nota.* DT (Desviación Típica)

### **Muestreo cualitativo**

Dos de las tareas clave en el proceso de la investigación cualitativa son por un lado el registro de la información y por otro su sistematización. Ambos procesos son los que se ha realizado con el análisis de los currículos educativos trabajados en este estudio. Para esta investigación se ha analizado una muestra de currículos educativos que consideramos directamente relacionados con la creación y difusión de mensajes e información en los medios de comunicación (Ver Tabla 2). Consideramos que es necesario extrapolar el concepto “profesional de la comunicación” también a los futuros técnicos audiovisuales, puesto que gran parte del resultado final de esos mensajes, así como de su difusión, dependerá directamente de ellos.

En primer lugar, trabajaremos con el análisis de las competencias en educación mediática trabajadas en esta investigación, dentro de las competencias de estudio planteadas en los grados universitarios de Comunicación Audiovisual y de Periodismo. Ambos grados se relacionan directamente con la difusión y con la creación de contenidos y mensajes audiovisuales, creando a futuros profesionales de la comunicación. En este caso, y teniendo en cuenta que cada Universidad posee un plan de estudios adaptado para cada grado, se ha optado por la elección del grado de Periodismo de la Universidad de Valladolid (Uva), y el grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Salamanca (USAL), durante el curso escolar 2021/2022. Esta elección no aleatoria viene definida por la unión de la investigadora a ambos centros. Por un lado, es en la Uva en la universidad en la que se está llevando a cabo esta investigación, y por otro, en la USAL es donde ha cursado sus estudios, concretamente, en la carrera de Comunicación Audiovisual.

En segundo lugar, analizaremos la presencia de esas mismas competencias en educación mediática dentro de los ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido. En esta ocasión, la elección de la muestra se basa en los currículos educativos publicados por el Boletín Oficial del Estado de los distintos ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido. Se ha decidido incluir todos los ciclos de esta rama, tanto de grado superior como de grado medio, con la finalidad de poder conocer si existen diferencias entre los distintos niveles de formación. Para su análisis nos

fundamentaremos en la norma general ofrecida en el BOE, que posteriormente cada comunidad autónoma puede variar. En ella se muestran las líneas generales que debe seguir cada titulación, así como los contenidos mínimos de cada ciclo.

**Tabla 2.**

*Descripción de la muestra cualitativa*

<b>Currículo Educativo</b>	<b>Fuente</b>	<b>Año de publicación</b>	<b>Nivel Educativo</b>
<b>Comunicación Audiovisual</b>	UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (USAL)	CURSO 2021/2022	Grado Universitario
<b>Periodismo</b>	UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (UVA)	CURSO 2021/2022	Grado Universitario
<b>Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen</b>	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
<b>Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos</b>	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
<b>Producción de Audiovisuales y Espectáculos</b>	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
<b>Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos</b>	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
<b>Sonido para audiovisuales y espectáculos</b>	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
<b>Vídeo Disc Jockey sonido</b>	BOE	2012	Grado Medio Formación Profesional

#### **4.5. Procedimiento**

Previo al inicio de la investigación del objeto de estudio de este proyecto, lo primero que se ha realizado es el desarrollo de un protocolo de revisión sistemática, siguiendo las directrices de PRISMA-P 2015 (Moher et al., 2016) y PRISMA 2020 (Page et al., 2021). De esta manera y, a través de una búsqueda bibliográfica sistemática y el análisis del estado de la cuestión sobre la temática desarrollada en este estudio, se han podido identificar investigaciones anteriores sobre el ámbito de estudio y las oportunidades de investigación.

Para fundamentar los ítems de estudio, tanto en la muestra cualitativa como cuantitativa, se ha trabajado con los textos publicados por la UNESCO en los últimos años y que engloban las capacidades, competencias y habilidades de educación mediática que debería tener todo ciudadano, y en concreto, aquellos dedicados al campo de la comunicación y creación de contenido informacional.

Para ello, fundamentaremos tanto la parte cuantitativa como la cualitativa de nuestro trabajo en el uso y análisis de los siguientes documentos de reciente publicación:

**1º** Grizzle et al., (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* UNESCO.

**2º** Muratova et al. (2020). *Media and Information Literacy in Journalism: A Handbook for Journalists and Journalism Educators.* UNESCO

En primer lugar, estudiaremos el texto de la UNESCO (Grizzle et al. 2021), analizado previamente en el marco teórico de esta investigación, y que aporta la visión más cercana hasta la fecha de la importancia de la educación mediática dentro de nuestra sociedad.

En el documento se expresa la preocupación por la sobrecarga de información, el aumento del discurso del odio, la desinformación, la falta de igualdad de género y la falsa información a la que se ven expuestos nuestros jóvenes en esta era de la convergencia. Al mismo tiempo, se analizan problemas como la vulneración de derechos de privacidad o de libertad de expresión generados principalmente por el aumento, no siempre controlable, del uso de la Inteligencia Artificial en el mundo virtual. Tras el análisis minucioso de este contexto en el que se encuentra cualquier ciudadano dentro de nuestra sociedad, la UNESCO (2021) plantea en este documento, un currículo detallado en torno a la educación mediática e informacional. En este currículo, dividido en secciones que abordan muchas de las problemáticas del contexto social y mediático en el que nos encontramos, se ofrecen las capacidades y las habilidades que todo ciudadano debería tener para poder desarrollar su ciudadanía democrática correctamente.

El centro de esta alfabetización mediática e informacional estaría por tanto en la necesidad de que los ciudadanos desarrollaran capacidades y conocimientos esenciales sobre el funcionamiento de los medios de comunicación y los sistemas de información de su sociedad. A través de MIL y de la educación formal, se implementarán en el ciudadano competencias y destrezas esenciales para interactuar de manera eficaz y correcta con los medios de comunicación, y desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo.

Unido a estas competencias que todo ciudadano debería tener, trabajaremos con el texto *Media and information literacy in journalism: a handbook for journalists and journalism educators* (Muratova et al. 2020), que se centra no solo en la generalidad de los ciudadanos sino concretamente, en aquellos destinados al mundo de la comunicación, generación y transmisión de mensajes y contenidos mediáticos: los periodistas.

Consideramos necesario extrapolar esos conceptos a todos los profesionales destinados al mundo de la información y de la comunicación. Es decir, no solo a los que ejercen profesión de periodismo, sino a todos aquellos que de manera íntegra dedican su profesión a la gestión, creación y difusión de información y contenido.

Es por ello que no solo incluimos en este sector a los periodistas, sino a todos los responsables de la comunicación mediática. Estos serán también futuros emisores, creadores y divulgadores de mensajes informativos de manera formal. Y por supuesto, a todos los técnicos audiovisuales, puesto que ellos serán los encargados de crear los contenidos, informaciones y mensajes que recibirán la ciudadanía a través de los medios de comunicación.

De esta forma, y a través de estos dos documentos que ofrece la UNESCO, trabajaremos las competencias y habilidades en educación mediática a dos niveles claramente diferenciados en origen, pero que convergen en la realidad única del individuo dedicado a los medios de comunicación, ya sea como técnico o como periodista. Aquellas competencias en educación mediática que debería desarrollar cualquier ciudadano, y

aquellas competencias y habilidades en educación mediática que deberán desarrollar los profesionales del sector de la comunicación.

Recordemos que dentro de estos profesionales de la comunicación no solo nos referimos a los periodistas, sino que en esta investigación hemos incluido de forma directa a todos los profesionales técnicos de la rama de Imagen y Sonido, por ser ellos los encargados finales de crear contenidos audiovisuales, mensajes e informaciones, que llegarán a la sociedad a través de los medios de comunicación.

En la primera fase de esta investigación, tras un detenido análisis de los documentos de la UNESCO que han servido de base para nuestro estudio (Muratova et al., 2020 y Grizzle et al., 2021) se categorizan una serie de competencias en educación mediática que se proponen para toda la ciudadanía en general y otro grupo de competencias específicas que propone la UNESCO para los profesionales de la información y de la comunicación. Tras esta categorización en los ítems que se utilizan también en los cuestionarios, y que más adelante veremos, se analizó la presencia o ausencia de contenidos relacionados con las citadas competencias en los currículos de dos de los grados universitarios más relacionados con la producción y creación de mensajes y contenido mediático: el Grado de Periodismo y el Grado de Comunicación Audiovisual. Al mismo tiempo, y considerando que los sujetos que estudian estos Ciclos también se convertirán en futuros profesionales de la comunicación, se han analizado los currículos educativos pertenecientes a la rama de Formación Profesional de Imagen y Sonido: Iluminación, captación y tratamiento de imagen, Sonido para audiovisuales y espectáculos, Producción de audiovisuales y espectáculos, Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos, Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos, y Video Disc-jockey y sonido.

En la segunda fase de esta investigación, fundamentada en una metodología cuantitativa, se ha desarrollado la creación de los cuestionarios que servirán de base para el análisis de la percepción de alumnado y profesorado. La intención que subyace en estos cuestionarios, que se ofrecerán al alumnado y profesorado de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido de la muestra elegida, será la posibilidad de llevar a cabo un diagnóstico respecto al nivel de competencia mediática que perciben

de sí mismos, y a un mismo tiempo, comprender la importancia que ellos otorgan al estudio y desarrollo de esas competencias dentro de sus planes de estudio.

El uso de esta técnica cuantitativa para la obtención de datos se justifica en la posibilidad que ofrece de generalización de la información que se obtiene a partir de una muestra, siempre que ésta esté extraída estadísticamente con criterios de representatividad, como es el caso de esta investigación. Además, este tipo de herramienta permite obtener un gran volumen de información en un tiempo relativamente corto, así como adaptarse fácilmente para la obtención de información de casi cualquier tipo de población.

Este cuestionario tiene como objetivo general conocer el nivel autopercebido del alumnado y del profesorado en competencias mediáticas, así como la importancia que ofrecen a cada una de ellas dentro de los estudios de FP de la rama de Imagen y Sonido.

Para la elaboración de los cuestionarios se partió de los ítems extraídos de los textos de la UNESCO también utilizados en la fase anterior, Muratova et al. (2020) y Grizzle et al. (2021). Se analizarán por tanto en los cuestionarios, los criterios de análisis ya utilizados en fase cualitativa y que engloban las competencias de alfabetización mediática que debería tener todo ciudadano, principalmente aquel dedicado a la comunicación y creación de contenido informacional.

Durante la tercera fase de la investigación, se contactó con todos los centros educativos a nivel nacional que imparten los estudios de los ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido. Para ello, se trabajó con la documentación obtenida en la web [www.todofp.es](http://www.todofp.es), perteneciente al Ministerio de Formación y Educación Profesional del Gobierno de España, y en donde se listan todos los centros educativos que imparten cada una de estas enseñanzas a nivel nacional.

Para la difusión del cuestionario, en un primer momento se contactó con las secretarías y jefaturas de estudios de cada uno de los centros vía email. Se explicó los motivos de la investigación, y se les facilitó adjunto a la información, dos enlaces para la realización de los cuestionarios tanto del alumnado como del profesorado. Esta fase de recogida de datos se inició el 20 de diciembre de 2021. La respuesta del profesorado y alumnado fue

anecdótica por lo que se optó por una difusión más personal del cuestionario a través de la red social LinkedIn. En esta ocasión, se contactó personalmente con cada uno de los sujetos del estudio a través de un mensaje genérico en el que se explicaba el motivo de la investigación, se facilitaba el enlace de participación y se agradecía la colaboración. En esta ocasión, la participación fue muy superior, finalizando la etapa de recogida de datos el 6 de marzo de 2022.

## **4.6. Técnicas de obtención de datos**

### **4.6.1. Técnicas cualitativas: análisis temático**

Según Bisquerra (2004), el análisis de documentos textuales es “una actividad sistemática y planificada que consiste en un examen de documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (Bisquerra, 2004, p.349).

Esta investigación se centra en los estudios de Formación Profesional, concretamente, en aquellos pertenecientes a la rama de Imagen y Sonido. A través de sus cinco ciclos de Grado Superior: Sonido para audiovisuales y espectáculos, Producción de audiovisuales y espectáculos, Realización de proyectos espectáculos y eventos, Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos, e Iluminación, captación y tratamiento de imagen; así como de su ciclo de Grado Medio Vídeo disc jockey y sonido; año tras año salen al mercado laboral de los medios de comunicación un gran número de técnicos audiovisuales.

Estos técnicos serán los encargados de captar la mayor parte de las imágenes que vemos en los medios de comunicación y de sonorizarlas. Pero no solo eso, sino que serán los responsables de la creación de un gran número de videojuegos y contenido multimedia para distintas plataformas, medios o redes sociales. E incluso, de establecer los canales de difusión necesarios para la rapidez o no de emisión de un contenido concreto. En otras palabras, se convertirán oficialmente en creadores y difusores de contenido, mensajes e información a la sociedad.

Sin embargo, y a pesar del objeto concreto de nuestra investigación, consideramos necesario la inclusión en esta sección de los currículos de los Grados Universitarios de

Comunicación Audiovisual y de Periodismo. Ambos grados universitarios forman cada año un gran número de profesionales de los medios de comunicación, que finalmente convivirán y trabajarán con los Técnicos de Imagen y Sonido que hayan superado sus estudios de Formación Profesional.

Creemos que incluir el análisis de estos currículos en el estudio nos ofrecerá una visión más global y amplia de la verdadera aplicación de estas competencias en educación mediática fuera del sistema de educación obligatorio de nuestro país, pero dentro de los estudios de los profesionales del sector de los medios de comunicación e información.

Tal y como se ha comentado anteriormente, para la creación de las categorías de este análisis cualitativo de los currículos, partiremos de los documentos ofrecidos por la UNESCO en los últimos años en relación a las competencias mediáticas que todo profesional de la información debe tener:

**1º** Muratova et al. (2020). *Media and Information Literacy in Journalism: A Handbook for Journalists and Journalism Educators*. UNESCO

Además, también analizaremos esos currículos en base a las competencias que según la UNESCO debería poseer todo ciudadano:

**2º** Grizzle et al., (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* UNESCO.

Al igual que hicimos en la sección de análisis cuantitativo con los cuestionarios, categorizaremos el gran número de competencias ofrecidas por cada texto en otros ítems más concretos, desarrollando en cada uno de ellos, aquellos conceptos que engloban y que deberán analizar.

#### **4.6.2. Técnicas cuantitativas: cuestionario cerrado *Ad hoc***

Para este estudio se trabajará con la creación y difusión de dos cuestionarios, uno para cada muestra objetivo, profesorado y alumnado. Para Dillon, Madden y Firtle (1994), el

cuestionario se define como un instrumento que nos permite la recolección de datos, ordenando de manera formal las cuestiones diseñadas para extraer toda la información requerida.

En la elaboración de los cuestionarios *Ah hoc* de esta investigación se han seguido los pasos descritos por Martín-Arribas (2004), los cuales se exponen y se justifican seguidamente.

#### **1. Definición del aspecto a medir.**

La intención de los cuestionarios trabajados en este estudio, y que se ofrecerán al alumnado y profesorado de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido de nuestra muestra, será la posibilidad de llevar a cabo un diagnóstico respecto al nivel de competencia mediática que perciben de sí mismos y, a un mismo tiempo, comprender la importancia que otorgan al estudio y desarrollo de esas competencias dentro de sus planes de estudio.

Estos cuestionarios tienen como objetivo general “conocer el nivel autopercebido del alumnado y del profesorado en competencias mediáticas, así como la importancia que ofrecen a cada una de ellas dentro de sus currículos educativos”.

#### **2. Propósito de la escala.**

Los cuestionarios están dirigidos al alumnado y al profesorado de Formación Profesional que actualmente cursan o imparten ciclos de la rama de Imagen y Sonido: Grado Superior de Sonido para audiovisuales y espectáculos, Grado Superior de Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos, Grado Superior de Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos, Grado Superior de Iluminación, captación y tratamiento de imagen, Grado Superior de Producción de audiovisuales y espectáculos; y Grado Medio de Video-Disc Jockey y sonido.

Los cuestionarios se autocumplimentaron de forma online. Fueron enviados a los sujetos de la población objetivo a través de redes sociales o vía email. Una vez recibidos,

y siempre de manera anónima, ellos decidirán si cumplimentarlo o no. Las respuestas a los cuestionarios serán recogidas a través de la herramienta de Formularios de Google.

### 3. Composición de los ítems.

En la versión inicial del cuestionario se establecieron las tres dimensiones de análisis que se exponen y se justifican seguidamente (Tabla 3).

**Tabla 3.**

*Dimensiones del análisis cuantitativo*

Dimensión de análisis	Justificación
D1. Datos para clasificación demográfica	Permitirá clasificar a la muestra en diferentes subgrupos como el género, el ciclo que cursan o imparten, o la titularidad del centro.
D2. Nivel de autopercepción por parte del profesorado y del alumnado de una determinada competencia o habilidad mediática.	Permitirá analizar el nivel previo autopercebido que se tiene de unas determinadas competencias o habilidades mediáticas.
D3. Nivel de importancia otorgada a una determinada competencia o habilidad mediática por parte del profesorado y del alumnado dentro de sus estudios de Formación Profesional.	Permitirá analizar la necesidad latente de incluir conceptos relacionados con el desarrollo de habilidades y competencias mediáticas dentro de los estudios de FP de la rama de Imagen y Sonido.

### 4. Número de ítems.

Para cada dimensión se han estipulado una serie de ítems de estudio (Tabla 4).

**Tabla 4.**

*Número de ítems por cada dimensión*

	D1	D2	D3	Total de ítems
N.º. de ítems	5	23	23	51

## 5. Contenido y ordenación.

La dimensión 1 se estructurará en torno a 5 ítems sociodemográficos, que nos permitirán en la primera parte del cuestionario estructurar la muestra en base a su edad, su género, su nacionalidad, los estudios que imparte o recibe (dependiendo de si la muestra es la del profesorado o la del alumnado), y la titularidad del centro en la que se realizan los estudios.

Los ítems de las dimensiones 2 y 3 se estructuraron en torno al análisis de los textos de la UNESCO ya planteados en el Análisis Temático cualitativo (Grizzle et al., 2021; Muratova et al., 2020).

Para la segunda parte de nuestro cuestionario, en la que se desarrolla tanto la Dimensión 2 como la 3, nos basamos en varios de los conceptos AMI recogidas en Grizzle et al. (2021. P.56-351), donde se ofrece un currículo en materia de educación mediática claro y ampliamente desarrollado, tanto para profesores como para estudiantes. En este documento la UNESCO plantea 14 módulos para la implementación de un currículo en Educación Mediática, donde se proponen "temas, objetivos de aprendizaje, contenidos y actividades que pueden ser adaptadas por educadores, instituciones y agentes educativos de los distintos países" (Ibídem, p. 27). Para los propósitos de nuestro estudio hemos prescindido del módulo 14 por estar destinado íntegramente a desarrollar estrategias pedagógicas y tratarse de un módulo destinado a "cómo enseñar" y no a "lo que hay que enseñar/aprender" (Traducción propia).

Para nuestro estudio hemos analizado los diferentes objetivos de cada unidad didáctica propuesta. Al ser una cantidad excesiva de conceptos para trabajar en esta investigación, se han seleccionado aquellos más representativos de cada una de las unidades y que engloban más ampliamente conceptos generales de educación mediática.

Módulo 1. *A foundational module: an introduction to Media & Information Literacy & Other key concepts* (Íbidem, p. 56-89)

Módulo Base: Introducción a la Alfabetización Mediática e Informativa, y otros conceptos clave.

1. Comprensión de conceptos como libertad de expresión, independencia editorial, acceso a la información o pluralidad.
2. Conocimiento de las formas en las que la alfabetización mediática puede mejorar mi aprendizaje.
3. Comprensión de cómo el pensamiento crítico puede ayudarme a desarrollar productos culturales éticos y diversos.

Módulo 2. *Understanding information and technology* (Íbidem, p. 90-113)

Comprensión de la información y la tecnología.

1. Comprensión de la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión y de la libertad de información en el ejercicio de la labor periodística.
2. Entendimiento del valor del ciudadano (no profesional de la información) como participante activo de los contenidos de los medios.
3. Valoración del papel de los defensores de la libertad de prensa y los organismos de control de los medios de comunicación en la protección de la libertad ética.

Módulo 3. *Research, information cycle, digital information processing, intellectual property* (Íbidem, p. 114-145)

Investigación, ciclo de información, procesamiento de información digital, propiedad intelectual.

1. Conocimiento de los diferentes tipos de fuentes de información, y evaluación de su relevancia y confiabilidad.
2. Conocimiento de la importancia de los derechos de autor y su relevancia en la creación y difusión de contenidos.
3. Comprensión de los límites de la propiedad intelectual y su función en la sociedad en la que nos encontramos.

Módulo 4. *Media and information literacy competencies to tackle misinformation, disinformation and hate speech: in defense of truth-seeking and peace.* (Íbidem, p. 146-165)

Competencias AMI para abordar la desinformación. Desinformación y el discurso del odio: en defensa de la búsqueda de la verdad y de la paz.

1. Capacitación de identificar y combatir la información errónea o falsa.
2. Conocimiento y reconocimiento de las características de la desinformación en los medios que pueden causar el discurso del odio.
3. Comprensión del uso de las redes sociales como medio principal de difusión de noticias falsas y desinformación.

Módulo 5. *Audiences as citizens* (Íbidem, p. 166-185)

Audiencias como ciudadanos.

1. Entendimiento del vínculo creado entre la información impulsada por los ciudadanos y el periodismo ciudadano.
2. Identificación de los roles que los ciudadanos pueden tomar en los espacios en línea.
3. Comprensión de la importancia de la educación mediática en la producción, el consumo y el compromiso de los medios.

Módulo 6. *Representation in media and information: highlighting gender equality* (Íbidem, p. 190-209)

Representación en medios e información: recalando la igualdad de género.

1. Detección de las distintas estrategias éticas utilizadas en los medios.
2. Comprensión del impacto en la audiencia de las diferentes representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.
3. Análisis crítico del impacto de las decisiones políticas sobre la diversidad, la equidad y la inclusión.

Módulo 7. *How media and technology influence content* (Íbidem, p. 210-225)

Cómo los medios y la tecnología influyen en el contenido.

1. Comprensión de cómo funciona la interacción y creación de contenidos en la mayoría de las redes sociales y/o plataformas digitales.
2. Detección de las características y elementos habituales de cada género narrativo y cinematográfico.
3. Comprensión de cómo el distinto uso del lenguaje y las representaciones que realiza cada medio posee un propósito o intención.

Módulo 8. *Privacy, data protection and you* (Íbidem, p. 226-247)

Privacidad, protección de datos y tú.

1. Conocimiento y comprensión de la importancia de las estrategias para proteger la información personal en línea.
2. Conocimiento y distinción entre las obligaciones personales y las obligaciones institucionales en la protección de la privacidad en línea.
3. Identificación de los actores clave y sus roles en la protección de la privacidad en línea.

Módulo 9. *Internet opportunities and challenges* (Íbidem, p. 248-271)

Oportunidades y retos en internet.

1. Conocimiento de los riesgos y amenazas que acompañan al uso de Internet.
2. Comprensión de cómo se lleva a cabo la participación social a través de las redes sociales.
3. Detección de los patrones e intereses del uso de Internet entre los jóvenes.

Módulo 10. *Advertising and media and information literacy* (Íbidem, p. 272-291)

Publicidad y competencias de alfabetización mediática e informacional.

1. Conocimiento de las últimas tendencias en publicidad y cómo éstas incluyen en los ciudadanos (potenciales consumidores).
2. Detección del uso de estrategias publicitarias en la comunicación de información por parte de los medios.
3. Reconocimiento de la importancia del uso de la publicidad para la transmisión de información del servicio público.

Módulo 11. *Artificial intelligence, social media and MIL competences* (Íbidem, p. 292-317)

Inteligencia Artificial, redes sociales y competencias en AMI

1. Conocimiento de los principales actores relacionados en el uso de la Inteligencia Artificial.
2. Comprensión del uso que se hace de la Inteligencia Artificial y de la tecnología como método de control por parte de las instituciones políticas o los procesos electorales.
3. Entendimiento del impacto social de la Inteligencia Artificial en el ciudadano.

Módulo 12. *Digital media, games and traditional media* (Íbidem, p. 218-232)

Medios digitales, juegos y medios tradicionales.

1. Capacitación para evaluar cómo las nuevas tecnologías contribuyen a las instituciones y procesos democráticos en la sociedad.
2. Conocimiento del valor de las herramientas multimedia interactivas, especialmente de los juegos, en el desarrollo de habilidades sociales, intelectuales y espacio-temporales.
3. Concienciación de cómo las nuevas tecnologías mejoran la democracia participativa.

Módulo 13. *Media, technology and the sustainable development goals: the MIL context* (Íbidem, p. 333-351)

Medios, tecnología y los objetivos de desarrollo sostenible: el contexto de la Alfabetización mediática e informacional.

1. Apreciación del uso de la información como dominio público para promover el acceso de cualquier ciudadano a la información.
2. Conocimiento de la existencia de leyes o políticas nacionales que regulan la estructura de la propiedad de los medios.
3. Evaluación de la información y las comunicaciones de los medios digitales de manera crítica y reflexiva.

Dado el amplio número de competencias que se plantean (39), se hace necesario para la redacción de los cuestionarios, tanto del profesorado como del alumnado, reducir todas estas competencias a un número inferior de ítems. Para ello, y siguiendo un criterio de similitud de conceptos, agruparemos objetivos que tratan aspectos parecidos o complementarios bajo un mismo epígrafe según su temática o habilidad a desarrollar (Tabla 5).

**Tabla 5.**

*Competencias mediáticas para cualquier ciudadano*

<b>OBJETIVOS</b>	<b>COMPETENCIA</b>
Comprensión de conceptos como libertad de expresión, independencia editorial, acceso a la información o pluralidad.	C.1. Comprendo la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión, de la libertad de información y de la ética dentro del ejercicio de la labor periodística.
Comprensión de la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión y de la libertad de información en el ejercicio de la labor periodística.	
Valorización del papel de los defensores de la libertad de prensa y los organismos de control de los medios de comunicación en la protección de la libertad de la ética.	
Conocimiento de las formas en las que la alfabetización mediática puede mejorar mi aprendizaje.	C.2. Conozco la importancia y formas en las que la educación mediática ayuda a mi aprendizaje y análisis sobre el consumo y compromiso de los medios.

## Capítulo 4. Metodología

---

Comprensión de la importancia de la educación mediática en la producción, el consumo y el compromiso de los medios.	
Entendimiento de que el pensamiento crítico puede ayudarme a desarrollar productos culturales éticos y diversos.	C.3. Entiendo que el pensamiento crítico puede ayudarme a desarrollar productos culturales éticos y diversos.
Entendimiento del valor del ciudadano (no profesional de la información) como participante activo de los contenidos de los medios.	C.4. Entiendo el vínculo creado entre la información impulsada por los ciudadanos y el periodismo ciudadano.
Entendimiento del vínculo creado entre la información impulsada por los ciudadanos y el periodismo ciudadano.	
Identificación de los roles que los ciudadanos pueden tomar en los espacios en línea.	
Apreciación del uso de la información como dominio público para promover el acceso de cualquier ciudadano a la información.	
Conocimiento de los diferentes tipos de fuentes de información, y puedo evaluar su relevancia y confiabilidad.	C.5. Conozco los diferentes tipos de fuentes de información, y puedo evaluar su relevancia y confiabilidad.
Conocimiento de la importancia de los derechos de autor y su relevancia en la creación y difusión de contenidos.	C.6. Conozco los límites de los derechos de autor y comprendo su importancia y su función en la sociedad.
Conocimiento de los límites de la propiedad intelectual y su función en la sociedad en la que nos encontramos.	
Capacitación de identificar y combatir la información errónea o falsa.	C.7. Detecto e identifico en redes sociales la difusión de noticias falsas y/o erróneas.
Conocimiento y reconocimiento de las características de la desinformación en los medios que pueden causar el discurso del odio.	
Comprensión del uso de las redes sociales como medio principal de difusión de noticias falsas y desinformación.	
Detección de las distintas estrategias éticas utilizadas en los medios.	C.8. Comprendo el impacto en la audiencia de las diferentes representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.

---

Comprensión del impacto en la audiencia de las diferentes representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.

---

Análisis crítico del impacto de las decisiones políticas sobre la diversidad, la equidad y la inclusión.

---

Comprensión de cómo funciona la interacción y creación de contenidos en la mayoría de las redes sociales y/o plataformas digitales.

C.9. Comprendo cómo se lleva a cabo la participación social a través de las redes sociales: sus ventajas, riesgos y amenazas.

---

Conocimiento de los riesgos y de las amenazas que acompañan al uso de Internet.

---

Comprensión de cómo se lleva a cabo la participación social a través de las redes sociales.

---

Detección de los patrones e intereses del uso de Internet entre los jóvenes.

---

Detección de las características y elementos habituales de cada género narrativo y cinematográfico.

C.10. Detecto las características, lenguaje y elementos habituales que usan los medios de comunicación a través del género narrativo y cinematográfico según su propósito.

---

Comprensión de que el distinto uso del lenguaje y las representaciones que realiza cada medio posee un propósito o intención.

---

Comprensión de la importancia de las estrategias para proteger la información personal en línea.

C.11. Conozco y comprendo la importancia de las estrategias para proteger la información personal en línea.

---

Conocimiento y distinción entre las obligaciones personales y las obligaciones institucionales en la protección de la privacidad en línea.

---

Identificación de los actores clave y sus roles en la protección de la privacidad en línea.

---

Conocimiento de las últimas tendencias en publicidad y cómo éstas incluyen en los ciudadanos (potenciales consumidores).

C.12. Detecto e identifico el uso de estrategias publicitarias en la comunicación de información por parte de los medios, y su influencia en la sociedad.

---

Detección del uso de estrategias publicitarias en la comunicación de información por parte de los medios.

---

Reconocimiento de la importancia del uso de la publicidad para la transmisión de información del servicio público.

C.13. Reconozco la importancia del uso de la publicidad para la transmisión de información del servicio público.

#### Capítulo 4. Metodología

---

Conocimiento de los principales actores relacionados en el uso de la Inteligencia Artificial.	C.14. Entiendo el impacto social de la Inteligencia Artificial en el ciudadano como vehículo de control de un gran número de decisiones diarias.
Comprensión del uso que se hace de la Inteligencia Artificial y de la tecnología como método de control por parte de las instituciones políticas o los procesos electorales.	
Entendimiento del impacto social de la Inteligencia Artificial en el ciudadano.	
Capacitación de evaluar cómo las nuevas tecnologías contribuyen a las instituciones y procesos democráticos en la sociedad.	C.15. Entiendo la importancia de las nuevas tecnologías a la hora de facilitar y mejorar los procesos democráticos en la sociedad.
Concienciación de cómo las nuevas tecnologías mejoran la democracia participativa.	
Conocimiento el valor de las herramientas multimedia interactivas, especialmente de los juegos, en el desarrollo de habilidades sociales, intelectuales y espacio-temporales.	C.16. Conozco el valor de las herramientas multimedia interactivas, especialmente de los juegos, en el desarrollo de habilidades sociales, intelectuales y espacio-temporales.
Conocimiento la existencia de leyes o políticas nacionales que regulan la estructura de la propiedad de los medios.	C.17. Conozco la existencia de leyes o políticas nacionales que regulan la estructura de la propiedad de los medios.
Evaluación la información y las comunicaciones de los medios digitales de manera crítica y reflexiva.	C.18. Evalúo la información y las comunicaciones de los medios digitales de manera crítica y reflexiva.

---

Para la elaboración de la tercera parte de los cuestionarios, en la que nuevamente se trabajan tanto la Dimensión 2 como la 3, nos basamos en el documento de las aportaciones que ofrece la UNESCO respecto a las habilidades y competencias mediáticas que debería tener todo profesional de la información (Muratova et al. 2020).

En este documento se proponen tres secciones amplias de competencias interrelacionadas entre sí: 1) competencias de información, 2) competencias de educación cívica, y 3) competencias tecnológicas relacionadas con el acceso, la verificación y la difusión de la información (Íbidem, p.35). Los profesionales de la información deberán analizar y conocer los eventos y la audiencia, para “transmitir de manera competente información sea accesible para la audiencia” (Íbidem, p.36).

Pero ¿cuáles son las disciplinas específicas que son necesarias en la educación y la formación de los futuros profesionales de la información? En la segunda parte del documento, titulada “*Media & Information literacy in journalism education*” (Íbidem, p.33-68), y más concretamente en el primer apartado “Formulación de competencias de alfabetización mediática e informacional para estudiantes de periodismo y educación periodística” se trata de dar respuesta a esta pregunta. En nuestro cuestionario queda reflejado a través de la inferencia de cinco competencias mediáticas enmarcadas todas ellas dentro de las competencias establecidas en el texto analizado (Íbidem, p.35), y redactadas en primer lugar, a través del análisis de las habilidades propuestas en ese apartado (Íbidem, p.40-41), y, en segundo lugar, del desarrollo de estas habilidades a lo largo del texto y que permiten establecer un listado más específico de las habilidades concretas que un profesional de la información deben lograr desarrollar a través de sus estudios.

Habilidades establecidas en el texto como necesarias para el futuro profesional de la información (Íbidem, p.40-41):

**Habilidad 1:** Análisis de los medios

**Habilidad 2:** Lectura de medios

**Habilidad 3:** Análisis de la manipulación de los medios

**Habilidad 4:** Creación de lazos históricos

**Habilidad 5:** Audiencia y análisis de participación

**Habilidad 6:** Pronóstico de medios

**Habilidad 7:** Análisis de datos

**Habilidad 8:** Uso y manejo de herramientas técnicas. Relacionadas con los procesos de búsqueda, análisis, resumen y visualización de la información

**Habilidad 9:** Periodismo de investigación en línea

**Habilidad 10:** Verificación de hechos

**Habilidad 11:** Gestión del uso de clics y ganchos.

Listado de competencias mediáticas planteadas a lo largo del texto (Íbidem, p.42-115):

1. Composición de historias a través de palabras, imágenes y música.
2. Identificación de los roles de un personaje dentro de una historia.
3. Manejo y uso de ilustraciones, fotografías e infografías.
4. Conocimiento y uso del contenido multimedia.
5. Conocimiento y uso de contenido visual más moderno como los memes o los *selfies*.
6. Reconocimiento de la diversidad de audiencia y de intereses.
7. Detección y eliminación de la brecha de inclusión entre las comunidades representadas y las que no lo están en los medios.
8. Conocimiento de la importancia de las técnicas y procedimientos para la interacción del público en los medios y su valoración.
9. Comprensión de las diferencias de valores y actitudes de los presentadores y personas según los medios de comunicación en los que trabajen.
10. Análisis de los distintos significados de los mensajes según el medio al que pertenezcan.
11. Conocimiento de las distintas líneas editoriales de los medios.
12. Conocimiento y análisis de las políticas gubernamentales de los medios.
13. Detección, conocimiento y uso ético de las fuentes de información.
14. Conocimiento de inglés.
15. Alfabetización jurídica.
16. Desarrollo de las capacidades de escucha y respeto de otros puntos de vista.
17. Desarrollo de las capacidades de exposición oral en público.
18. Formación psicológica básica en el área de la cognición: conocer cómo piensan las personas y cómo reaccionan ante nueva información.
19. Estimulación del pensamiento crítico de la audiencia.
20. Uso ético de la información y de los datos de las audiencias.
21. Conocimiento de los conceptos de libertad de prensa, libertad de expresión y editorial.
22. Importancia del respeto a la libertad de prensa y editorial.
23. Creación de opinión pública libre e informada.

24. Identificación de los sesgos ideológicos en los medios de comunicación.
25. Búsqueda de la transparencia informativa.
26. Conocimiento de los derechos y obligaciones legales de los usuarios de los medios.
27. Acceso a Internet de forma segura.
28. Conocimiento de los métodos de protección de la información y la privacidad en el espacio virtual.
29. Comprensión y conocimiento de las normas de comunicación y comportamiento correcto en Internet.
30. Capacidad para procesar matrices de datos digitales y de texto en softwares relacionados.

Como ya ocurría en el caso anterior, dado el alto número de ítems que abarcan las diferentes competencias mediáticas trabajadas en el texto, se hace necesario reducir todas ellas a número inferior para mejorar su comprensión y manejo. Seguimos para ello, un criterio de similitud de ámbito de aplicación, agrupando competencias que se enfocan en aspectos parecidos o complementarios bajo un mismo. Una vez agrupadas estas habilidades, se redacta una competencia genérica que pueda asociarlas, y se comprueba que las 8 habilidades planteadas del texto (Íbidem, p.40-41) también pueden inferirse dentro de esta nueva redacción (Tabla 6).

**Tabla 6.**

*Competencias mediáticas para los profesionales de la información*

TEXTO (P.42-115)	COMPETENCIA	HABILIDADES (P.40-41)
Composición de historias a través de palabras, imágenes y música.		
Identificación de los roles de un personaje dentro de una historia.	P.1. Creación de contenido multimedia a través de palabras, imágenes y música, e identificación de los diferentes roles que puede adoptar el periodista dentro del mismo.	Habilidad 5 Habilidad 8 Habilidad 11
Creación de contenido multimedia basado en criterios propios e individuales.		

## Capítulo 4. Metodología

---

Comprensión de las diferencias de valores y actitudes de los presentadores y personas según los medios de comunicación en los que trabajen.	P.2. Comprensión, detección y análisis de los distintos significados de los mensajes en los medios y sus presentadores.	Habilidad 1 Habilidad 2 Habilidad 3
Análisis de los distintos significados de los mensajes según el medio al que pertenezcan.		
Participación crítica en debates y discusiones, escuchando y respetando el punto de vista de las otras personas.	P.3. Participación crítica en debates y discusiones, escuchando y respetando el punto de vista de las otras personas.	Habilidad 4 Habilidad 5 Habilidad 8 Habilidad 10
Familiarización con los conceptos de libertad de prensa, libertad de expresión y editorial.		
Comprensión de la necesidad de respeto a la libertad de prensa y editorial en cada medio de comunicación para una creación de opinión pública libre e informada.	P.4. Comprensión de la necesidad de respeto y uso de la libertad de prensa y editorial en cada medio de comunicación para una creación de opinión pública libre e informada.	Habilidad 1 Habilidad 2 Habilidad 3 Habilidad 5 Habilidad 9
Detección de los diferentes sesgos ideológicos en los medios de comunicación y su influencia a la hora de aplicar su libertad de prensa.		
Conocimiento de los derechos y las obligaciones legales de los usuarios de los medios.		
Accedo a internet de manera segura y conozco los métodos de proteger la información y la privacidad en el espacio virtual.	P.5. Accedo a internet de manera segura y conozco los métodos de proteger la información y la privacidad en el espacio virtual.	Habilidad 7 Habilidad 8 Habilidad 11
Comprensión de las normas de comunicación y comportamiento correcto en Internet.		

## **6. Prevención de los sesgos en su cumplimentación.**

De todas las opciones disponibles para la recolección de datos cuantitativos, dadas las características concretas de nuestra investigación se ha optado por elegir la creación de cuestionarios cerrados, evitando la presencia del entrevistador frente al sujeto y reduciendo así los posibles sesgos en las respuestas ocasionados por dicha presencia.

En todo cuestionario podemos incluir diferentes tipos de preguntas: cerradas o dicotómicas, de elección múltiple, de abanico y de estimación. El cuestionario de esta investigación se ha redactado en base a la redacción de preguntas con respuesta múltiple. En este tipo de respuestas, la interpretación de los resultados es más sencillo de procesar y analizar, permitiendo además una interpretación de los resultados mucho más uniforme al no estar afectados por la verbosidad o expresividad de los entrevistados. Como contraposición, puede que su excesiva rigidez en las opciones de respuesta no ofrezca una precisión exacta de la opinión de los entrevistados, aunque sí lo más aproximada posible.

El planteamiento de respuesta en base a opciones pares, evita el sesgo de respuesta de tendencia central, haciendo que el entrevistado deba posicionarse siempre hacia un tipo de respuesta, no pudiendo optar por la neutralidad en sus contestaciones.

## **7. Codificación de las respuestas.**

Las respuestas de los 5 ítems de la Dimensión 1 se codificarán en base a la siguiente categorización previa:

Ítem 1: Edad. Respuesta numérica abierta.

Ítem 2: Nacionalidad. Respuesta abierta.

Ítem 3: Género. Respuesta cerrada con tres categorías (1- Femenino; 2- Masculino; 3- No binario).

Ítem 4: Grado al que pertenecen. Este es el único ítem que se ha categorizado de manera distinta en cada una de las muestras. En la muestra del profesorado posee una respuesta cerrada con tres categorías (1- Grado Superior; 2- Grado Medio; 3- Grado Superior y Grado Medio). En la muestra del alumnado se amplían estas categorías hasta 6 (1- GS. Sonido; 2- GS. Realización, 3- GS. Animación; 4- GS. Iluminación; 5- GS. Producción; 6- GS. Vídeo Dj).

Ítem 5: Titularidad del centro en el que estudian/trabajan. Respuesta cerrada con tres categorías (1- Público; 2- Privado; 3- Concertado).

Las respuestas de las Dimensiones 2 y 3 (46 ítems) se han codificado en una escala de tipo Likert de 4 puntos. La intencionalidad de tener un número de respuesta par responde a la finalidad de evitar el sesgo de respuesta de tendencia central por parte de los encuestados.

Cada uno de los puntos de la escala Likert planteada servirá para valorar el grado de acuerdo o desacuerdo del entrevistado respecto a las afirmaciones planteadas en el cuestionario en base a las siguientes etiquetas: 1- Nada; 2- Algo; 3- Bastante; 4- Mucho.

## **8. Prueba piloto.**

Para la realización de la prueba piloto de los cuestionarios, éstos fueron enviados a 10 docentes y 10 alumnos de la muestra objetivo.

Tras analizar las respuestas a los cuestionarios del estudio, y las valoraciones ofrecidas a cada una de las secciones del mismo a través de otro cuestionario, se decidió adaptar el vocabulario de la introducción y de los ítems de estudio en el cuestionario del alumnado, a un vocabulario más cercano y simplificado, con el fin de captar mejor su atención y mejorar su comprensibilidad.

Respecto al cuestionario del profesorado, se decidió incluir un ítem extra en la dimensión de estudios de datos sociodemográficos, en el que pudieran elegir el nivel de estudios que impartían: grado superior, grado medio, o ambos grados; puesto que el

nivel de importancia que le otorgaban a las competencias, variaba dependiendo del grado al que estuvieran dirigidas.

#### **9. Proceso de validación y Evaluación de las propiedades psicométricas de la escala.**

Debido a que las habilidades y competencias trabajadas en los cuestionarios de este estudio se extraen de los documentos estudiados de la UNESCO Muratova et al. (2020) y Grizzle et al. (2021), sobre competencias en educación mediática, no se considera necesaria su validación de contenido.

Mediante los datos recogidos con los 10 participantes de cada cuestionario de la prueba piloto se calculó la validez y la fiabilidad del instrumento diseñado para este estudio. Para ello, se utilizó el programa estadístico SPSS Statistics. Se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach de los cuestionarios, obteniendo para ambas muestras, profesorado y alumnado, un nivel 0.96, considerándose así un nivel alto de fiabilidad.

Basándonos en la fiabilidad de los cuestionarios para toda la muestra estudiada en esta investigación, en ambas muestras el resultado del coeficiente Alfa de Cronbach es de un nivel de 0.95, considerándose así un nivel alto de fiabilidad tanto en la muestra del alumnado (n=416) como en la del profesorado (n=207).

#### **10. Cuestionarios finales:**

La redacción de los cuestionarios finales (Figuras 9 y 10) consta de un total de 51 ítems para cada muestra, divididos como ya se ha planteado en tres dimensiones (demográfica, nivel de autopercepción, nivel de importancia). Los cuestionarios fueron diseñados online y enviados a los usuarios vía telemática.

**Figura 9.**

*Cuestionario enviado a la muestra del profesorado*



**Figura 10.**

*Cuestionario enviado a la muestra del alumnado*



## **4.7. Técnicas de análisis de datos**

### **4.7.1. Técnicas de análisis de datos cualitativos**

Con la intención de organizar la información adquirida a través de los currículos educativos planteados en la tabla 2 de esta investigación, interpretarlos acorde a los ítems de competencias mediáticas extraídos de los textos de la UNESCO (Muratova et al., 2020; Grizzle et al., 2021) y, hacerlos viables para la recuperación y revisión, se han establecido unos determinados criterios y sistematización de la información a través de un análisis temático de los textos.

Como toda sistematización, ésta debe fundamentarse en el enfoque epistemológico-metodológico de la investigación. En este estudio, y a través del instrumento de análisis

temático de los textos, este marco será la fenomenología social de Schutz. La teoría de la fenomenología social es una teoría comprensiva e interpretativa de la acción social, que aporta un significado subjetivo a la experiencia de lo que constituye el tema de estudio.

Para llevar a cabo el proceso de investigación, Schutz (1967), elaboró tres postulados que deberían seguirse durante todo el proceso:

1. Postulado de la consistencia lógica: se debe establecer por parte del investigador la mayor claridad posible en el marco conceptual de la cuestión y de la metodología aplicada, siguiendo ambos en todo momento los principios de la lógica formal.
2. Postulado de la interpretación subjetiva: la naturaleza de los datos de la investigación posee un significado basado en la experiencia de los participantes del estudio, ya sea experiencia pasada, presente o anticipada, y esos datos, se estructuran y transcriben como texto.
3. Postulado de la adecuación: la existencia de coherencia entre las categorizaciones que crea el investigador y las que se encuentran en la experiencia de sentido común, debe ser continua.

Estos postulados planteados por Schutz son recogidos desde el análisis temático de textos, definido por Braun y Clarke (2006) como un método para el tratamiento de la información en la investigación cualitativa, que nos permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una minuciosa lectura y re-lectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada interpretación del fenómeno en estudio.

Para realizar el análisis de textos de este estudio, se ha trabajado con el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti y nos hemos basado en las fases planteadas por Braun y Clarke (2006), y que desarrollaremos a continuación:

- Fase 1. Familiarización con los datos
- Fase 2. Generación de códigos iniciales
- Fase 3. Búsqueda de temas

- Fase 4. Revisión de temas
- Fase 5. Definición y denominación de temas
- Fase 6. Producción del informe final

### **Fase 1. Familiarización con los datos:**

En esta primera fase se han leído, traducido y analizado los textos de la UNESCO trabajados en esta investigación (Muratova et al. 2020; Grizzle et al. 2021).

Para el análisis de los currículos educativos relacionados con los profesionales de la comunicación y la información, nos basaremos en aquellos aspectos o puntos clave que la UNESCO (Muratova et al., 2020), ofrece respecto a las competencias mediáticas que todo profesional de la comunicación debería desarrollar. En este documento, se plantean algunos temas sugeridos, y relacionados con la alfabetización mediática, que deberían incluir estos planes de estudio para la mejora de la labor profesional del alumnado como futuros periodistas, y el aumento de la confianza de los ciudadanos en los medios.

Teniendo en cuenta que los currículos de los estudios a analizar están destinados a cualquier ciudadano que quiera cursarlos, también analizaremos la presencia de las competencias en educación mediática que la UNESCO considera que todo ciudadano debe obtener a lo largo de su vida (Grizzle et al., 2021).

### **Fase 2. Generación de códigos iniciales**

Durante esta fase se ha organizado toda la información adquirida de los textos y se ha comenzado a su codificación a través de grupos con significación similar. Entendemos código como “el segmento o elemento más básico de información en crudo que se pueda considerar como significativa en relación con el tema bajo estudio” (Boyatzis, 1998, p.63).

Para la codificación sistemática de la información, hemos seguido las pautas sugeridas por Braun y Clarke (2006). En primer lugar, se ha codificado el mayor número de patrones en la información. En segundo lugar, se incorpora a cada código suficiente información para no olvidar el contexto en el que se desarrolla. Y, en tercer lugar, debemos considerar que un mismo extracto de información puede codificarse más de una vez. Para este estudio hemos trabajado con una codificación inductiva de la información, partiendo de los datos que nos ofrecían los textos y no en los intereses teóricos de nuestra investigación.

Tras el análisis previo de los textos realizado en la fase anterior, y partiendo de un análisis deductivo de los mismos, se han obtenido un total de 47 códigos de análisis (ver Tabla 7) sobre los que trabajar las diferentes categorías de datos en las que se incluyen.

**Tabla 7.**

*Códigos y definición para el análisis cualitativo*

<b>CÓDIGO</b>	<b>DEFINICIÓN DEL CÓDIGO</b>
Fuentes de información	Estudio de los distintos tipos de fuentes de información
Alfabetización jurídica	Conceptos relacionados con el ámbito jurídico y la comunicación de información
Relevancia fuentes	Relevancia y confiabilidad de las fuentes de información
Legislación	Conocimiento de la legislación relacionada con los derechos de autor
Propiedad intelectual	Conocimiento de los límites de la propiedad intelectual
Información falsa	Identificación de la información errónea o falsa
Desinformación	Características de la desinformación en los medios de comunicación
Difusión noticias falsas	Análisis de las redes sociales como medio principal de la difusión de noticias falsas y desinformación
Representación de género	Detección de las representaciones de géneros en los medios y en la publicidad
Análisis género	Análisis crítico de las diferentes representaciones de géneros en los medios y en la publicidad
Impacto decisiones políticas	Conocimiento crítico del impacto de las decisiones políticas sobre la diversidad, la equidad y la inclusión

#### Capítulo 4. Metodología

Libertad de expresión	Comprensión de conceptos como libertad de expresión, independencia editorial o libertad de prensa
Opinión pública	Creación de opinión pública libre e informada
Sesgos ideológicos	Identificación de sesgos ideológicos en los medios de comunicación
Políticas gubernamentales	Conocimiento y análisis de las políticas gubernamentales sobre la diversidad, la equidad y la inclusión
Líneas editoriales	Conocimiento de las distintas líneas editoriales de los medios
Géneros narrativos	Conocimiento y detección de las características y elementos habituales de cada género narrativo y cinematográfico
Tendencias publicitarias	Conocimiento de las últimas tendencias en publicidad
Influencia de la publicidad	Análisis crítico de la influencia de la publicidad en los ciudadanos
Estrategias publicitarias	Detección del uso de estrategias publicitarias en la comunicación de información por parte de los medios
Publicidad como servicio público	Valoración del uso de la publicidad como método de transmisión de información del servicio público
Creación de contenido digital	Conocimiento de la interacción y creación de contenidos en la mayoría de las redes sociales y/o plataformas digitales
Periodismo ciudadano	Conocimiento de las características del periodismo ciudadano
Medios digitales	Conocimiento de los distintos medios digitales existentes y de sus características principales
Derechos y obligaciones legales	Conocimiento de los derechos y obligaciones legales de los usuarios de los medios
Protección de la información	Conocimiento de los métodos de protección de la información y de la privacidad en el espacio virtual, tanto a nivel personal como institucional
Actores de la privacidad en línea	Identificación de los actores clave y sus roles en la protección de la privacidad en línea
Riesgos de Internet	Conocimiento de los riesgos y amenazas que acompañan al uso de Internet
Educación Mediática	Conocimiento de conceptos como educación mediática o alfabetización mediática
Alfabetización para mejorar	Conocimiento de formas en las que la alfabetización mediática puede mejorar mi aprendizaje

Educación y compromiso de los medios	Comprensión de la importancia de la educación mediática en la producción, el consumo y el compromiso de los medios
Pensamiento crítico	Comprensión de las características del pensamiento crítico
Estimulación de audiencia	Estimulación del pensamiento crítico en la audiencia
Ética informativa	Uso ético de la información
Formación psicológica	Formación básica psicológica en el área de la cognición
Transparencia informativa	Búsqueda de transparencia informativa
Nuevas tecnologías	Características de las nuevas tecnologías dentro de los procesos democráticos participativos
Valor del ciudadano	Comprensión del valor del ciudadano como participante activo en los medios
Información como dominio público	Uso de la información como dominio público al alcance de cualquier ciudadano
Impacto de la IA	Análisis del impacto social de la Inteligencia Artificial
Actores IA	Conocimiento de los principales actores relacionados con el uso de la Inteligencia Artificial
Uso de la IA	Comprensión del uso que se hace de la Inteligencia Artificial como método de control por parte de las instituciones políticas o de los procesos electorales
Conocimiento multimedia	Conocimiento de las herramientas multimedia interactivas
Valoración multimedia	Valoración de las herramientas multimedia para el desarrollo de habilidades sociales, intelectuales y espacio-temporales
Diversidad de público	Reconocimiento de la diversidad de audiencia y sus intereses
Datos digitales	Capacidad para procesar matrices de datos digitales y de texto en softwares relacionados
Rol del personaje	Identificación de los roles de un personaje dentro de una historia

### **Fase 3 y 4. Búsqueda y revisión de temas.**

Para la búsqueda y revisión de temas a analizar en esta fase del estudio, se parte del análisis de los textos sobre competencias mediáticas de la UNESCO destinados a la ciudadanía (Grizzle et al., 2021) y al profesional periodístico (Muratova et al., 2020). Este

análisis ya ha sido realizado de manera minuciosa en la fase cuantitativa de este estudio y puede verse justificado en:

1. Tabla 5. Competencias mediáticas para cualquier ciudadano
2. Tabla 6. Competencias mediáticas para profesionales de la información

Ambas clasificaciones servirán de base para la redacción de las categorías y subcategorías de análisis definitivas de esta fase cualitativa.

#### **Fase 5: Definición y denominación de temas.**

Tras la revisión de esta primera categorización de las competencias planteadas por estos dos textos de la UNESCO, se ha podido comprobar, por un lado, el amplio número de categorías a tener en cuenta, y por otro, la similitud en algunas de las categorías creadas. Para solventar estos problemas en la realización del posterior análisis cualitativo de los currículos educativos, se ha optado por la fusión de varias categorías principales similares. De esta forma, se incluirá en estas nuevas categorías, los ítems individuales, y no repetidos, de las categorías primitivas.

De igual forma, se simplificarán los ítems de cada categoría a conceptos más comprensibles y fáciles de localizar y analizar en los currículos educativos. De tal forma que se evite al máximo la interpretación libre por parte del investigador a la hora de categorizar los datos.

Durante esta fase se han establecido de manera definitiva los temas o categorías de análisis, así como el número de códigos que los conforman. En la tabla 8 se establecen las jerarquías finales que se han utilizado en este estudio.

**Tabla 8.**

*Códigos y categorías del análisis cualitativo*

Categoría de análisis	Explicación de los códigos de análisis
1. Comprensión de la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión, de la libertad de información y de la ética para la creación de una opinión pública e informada.	1.1. Comprensión de conceptos como libertad de expresión, independencia editorial o libertad de prensa.
	1.2. Creación de opinión pública libre e informada.
	1.3. Identificación de los sesgos ideológicos en los medios de comunicación.
2. Valoración del pensamiento crítico como método de ayuda para desarrollar productos culturales diversos y éticos.	2.1. Comprensión de las características del pensamiento crítico
	2.2. Estimulación del pensamiento crítico en la audiencia
	2.3. Uso ético de la información
	2.4. Formación psicológica básica en el área de la cognición
	2.5. Búsqueda de transparencia informativa
3. Conocimiento y uso de las fuentes de información	3.1. Tipología de las fuentes de información
	3.2. Alfabetización jurídica
	3.3. Relevancia y confiabilidad de las fuentes de información
	3.4. Conocimiento de la legislación relacionada con los derechos de autor.
	3.5. Conocimiento de los límites de la propiedad intelectual.
4. Creación de contenido multimedia	4.1. Conocimiento de las características de las herramientas multimedia interactivas.

---

	4.2. Valoración de las herramientas multimedia para el desarrollo de habilidades sociales, intelectuales y espacio-temporales.
	4.3. Reconocimiento de la diversidad de audiencia y sus intereses
	4.4. Capacidad para procesar matrices de datos digitales y de texto en softwares relacionados.
	4.5. Identificación de los roles de un personaje dentro de una historia
5. Valoración de las nuevas tecnologías como parte de los procesos democráticos.	5.1. Características de las nuevas tecnologías dentro de los procesos democráticos participativos.
	5.2. Comprensión del valor del ciudadano como participante activo en los medios.
	5.3. Uso de la información como dominio público al alcance de cualquier ciudadano.
	5.4. Análisis del impacto social de la Inteligencia Artificial
	5.5. Conocimiento de los principales actores relacionados con el uso de la IA.
	5.6. Comprensión del uso que se hace de la IA como método de control por parte de las instituciones políticas o de los procesos electorales.
6. Acceso a Internet de manera segura	6.1. Conocimiento de los derechos y obligaciones legales de los usuarios de los medios.
	6.2. Conocimiento de los métodos de protección de la información y la privacidad en el espacio virtual, tanto a nivel personal como institucional.
	6.3. Identificación de los actores clave y sus roles en la protección de la privacidad en línea.
	6.4. Conocimiento de los riesgos y amenazas que acompañan al uso de Internet
	7.1. Conocimiento de las últimas tendencias en publicidad

---

7. Uso de estrategias publicitarias en los medios de comunicación.	7.2. Análisis crítico de la influencia de la publicidad en los ciudadanos.
	7.3. Detección del uso de estrategias publicitarias en la comunicación de información por parte de los medios.
	7.4. Valoración del uso de la publicidad como método de transmisión de información del servicio público.
8. Análisis de las representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.	8.1. Detección de las representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.
	8.2. Análisis crítico de las diferentes representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.
	8.3. Conocimiento crítico del impacto de las decisiones políticas sobre la diversidad, la equidad y la inclusión.
9. Comprensión, detección y análisis de los distintos significados de los mensajes en los medios y sus presentadores.	9.1. Conocimiento y análisis de las políticas gubernamentales de los medios.
	9.2. Conocimiento de las distintas líneas editoriales de los medios.
	9.3. Conocimiento y detección de las características y elementos habituales de cada género narrativo y cinematográfico.
10. Conocimiento de la participación social a través de las redes sociales y medios digitales.	10.1. Conocimiento de la interacción y creación de contenidos en la mayoría de las redes sociales y/o plataformas digitales.
	10.2. Conocimiento de las características del periodismo ciudadano.
	10.3. Conocimiento de los distintos medios digitales existentes y de sus características principales.
11. Detección e identificación de noticias falsas o erróneas.	11.1. Identificación de la información errónea o falsa
	11.2. Características de la desinformación en los medios de comunicación.
	11.3. Análisis de las redes sociales como medio principal de la difusión de noticias falsas y desinformación.

---

12. Conocimiento y valoración de formas en las que la educación mediática ayuda a mi aprendizaje y análisis sobre el consumo y compromiso de los medios.	12.1. Conocimiento de conceptos como educación mediática o alfabetización mediática.
	12.2. Conocimiento de formas en las que la alfabetización mediática puede mejorar mi aprendizaje.
	12.3. Comprensión de la importancia de la educación mediática en la producción, el consumo y el compromiso de los medios.

**Fase 6: Redacción del informe final.**

Como última fase en el análisis de datos cualitativos, se construye una narrativa sólidamente argumentada que se infiere de la comprensión e interpretación de la información y datos recogidos.

En la figura 11 se muestra el proceso que se ha llevado a cabo en el análisis cualitativo. Las categorías y subcategorías utilizadas para el análisis, aparecen en la Tabla 7.

**Figura 11.**

*Proceso del análisis cualitativo*



*Nota.* Adaptado de Hernández, Fernández y Baptista (2010).

#### **4.7.2. Técnicas de análisis de datos cuantitativos**

Para realizar el análisis de datos cuantitativos de este estudio se trabajará con el programa estadístico SPSS de IBM versión 26. Se introducirán en dos archivos diferentes, uno para cada muestra de estudio, todos los datos obtenidos a través de la recopilación de cuestionarios de ambas muestras.

Una vez comprobada la fiabilidad de los datos (Alfa de Cronbach 0.95 en ambas muestras), se procede a la comparativa de ítems en base a su media de puntuación, así como al análisis de las correlaciones existentes entre diferentes ítems y su relación con los distintos grados de formación estudiados, edad o titularidad del centro.

#### **4.8. Cuestiones éticas**

En todo método científico, ya sea cualitativo o cuantitativo, el investigador se convierte en un instrumento más para la recolección y análisis de los datos. Si bien es cierto que la labor que posee en la recolección y análisis de los datos cualitativos tiene un grado de mayor implicación y cercanía al estudio.

En esta investigación sobre la Educación Mediática en los estudios de FP, los prejuicios del investigador se centraron en dos supuestos:

- a) La relación docente del investigador con los grados de FP estudiados, y que han permitido conocer de primera mano las carencias previas existentes.
- b) La creencia de una necesidad de la inclusión de competencias mediáticas en el sector para contribuir al desarrollo profesional del alumnado.

Estos supuestos podrían haber afectado de manera directa al papel neutral y objetivo del investigador. Sin embargo, tener conciencia de estos sesgos ha permitido, seguir los pasos necesarios para realizar un estudio válido, abordando estos sesgos y evitando que afectasen a las conclusiones de la investigación (Maxwell, 2005).

Este estudio educativo toma como referencia el código ético establecido por la *American Educational Research Association* (AERA, 2011). Entre los aspectos más destacados, se

puede justificar el empleo de códigos éticos hacia los participantes de la investigación y hacia el desarrollo del trabajo y la difusión de los resultados (Wood y Smith, 2018).

#### **4.8.1. Códigos éticos respecto a los participantes de la investigación**

Antes de cumplimentar cada cuestionario, se ha aceptado un consentimiento informado tanto por parte de los participantes de la muestra de profesorado y como de los participantes de la muestra de alumnado. En este consentimiento, se les ha informado sobre los objetivos del estudio y sobre el uso que se les daría a los datos obtenidos. Estos datos se han utilizado exclusivamente con los fines propios del trabajo de investigación.

En base a la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) se ha garantizado la privacidad y confidencialidad de todos los datos recogidos por los sujetos participantes en la investigación. Para ello, se han utilizado códigos de anonimato a la hora de redactar el informe final cuando se hace referencia a los participantes del estudio.

#### **4.8.2. Códigos éticos respecto al desarrollo del trabajo y la difusión de los resultados**

En cuanto a la honestidad, a lo largo del estudio no se ha realizado plagio, ni el investigador ha tomado como propios los resultados de otras investigaciones. Se asegura en toda la investigación el reconocimiento de la autoría de las aportaciones realizadas por los autores de referencia.

Del mismo modo, se ha realizado una redacción crítica del informe. A este respecto, no se ha escrito un informe difícil de comprender y se ha justificado con evidencias cada una de las interpretaciones que se realicen. Igualmente, y como se expondrá al finalizar este documento, se han identificado las limitaciones y/o defectos de la investigación desarrollada.

## Capítulo 5. Resultados

### 5.1. Análisis cualitativo de los currículos educativos

Para la realización del estudio cualitativo de los currículos educativos analizados en este trabajo, partimos de las competencias y habilidades en educación mediática propuestas en las dos publicaciones de las que utilizadas en esta investigación: Grizzle et al. (2021) y Muratova et al. (2020), detalladas a lo largo del capítulo 4 “Metodología”. En este apartado se observará la presencia de estas competencias y habilidades mediáticas dentro de los currículos educativos universitarios del grado de Comunicación Audiovisual, del grado de Periodismo y de los ciclos de Grado Superior y Grado Medio de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido.

Incluir esta primera fase de análisis cualitativo a nuestra investigación, ofrecerá una visión más completa del contexto en el que se encuentra la educación mediática dentro de estos estudios.

En la legislación educativa de nuestro país sí se recoge la educación mediática como una necesidad de nuestro tiempo, aunque para su implementación queda un largo camino que recorrer. La actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, vigente en educación, plantea la necesidad de incluir una reflexión ética sobre la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente, y que debe desarrollarse en la competencia digital del alumnado y del personal docente. Insiste en la necesidad de tener en cuenta el cambio digital producido en nuestra sociedad, y que afecta directamente a la actividad educativa. Se incluye así, y con el objetivo de que el sistema educativo forme parte de este cambio, la atención al desarrollo de la competencia digital del alumnado en todas las etapas educativas, tanto a través de contenidos específicos como en una perspectiva transversal.

El objetivo con este análisis es conocer el nivel de presencia manifiesta y/o latente en la educación ya especializada dentro del sector de la información, ya sea como futuros periodistas, futuros comunicadores, o futuros técnicos de captación y grabación de imagen y sonido.

### 5.1.1. Competencias del Grado de Comunicación Audiovisual (USAL)

Para analizar el currículo educativo del Grado universitario de Comunicación Audiovisual, se toma como referencia el impartido en la Universidad de Salamanca por la Facultad de Comunicación Audiovisual en el curso 2021/2022. Dentro de este currículo se diferencian tres tipos de competencias: competencias específicas (CE), competencias básicas (CB) y competencias generales (CG). Para evitar la inclusión de datos e información que puedan generar confusión en el análisis, se muestra a continuación, y a lo largo de los diferentes currículos trabajados en esta fase, únicamente el listado de aquellas competencias relacionadas con la educación mediática y, posteriormente, el análisis de esa relación con las categorías cualitativas de estudio planteadas en el capítulo anterior.

#### **Competencias Específicas (CE):**

CE1. Adquirir conocimientos sobre teorías, métodos y problemas de la comunicación audiovisual y sus lenguajes que sirvan de soporte para su actividad.

CE4. Definir temas de creación o investigación que puedan contribuir al conocimiento o desarrollo de los lenguajes audiovisuales o su interpretación.

CE6. Percibir críticamente el nuevo paisaje visual y auditivo como producto de las condiciones sociopolíticas y culturales de la época.

CE17. Adquirir capacidad para la utilización de las técnicas y procesos en la organización y creación en las diversas fases de la construcción de la producción multimedia y materiales interactivos.

CE19. Escribir con fluidez, textos, escaletas o guiones en los campos de la ficción audiovisual y analizar relatos audiovisuales.

CE25. Realizar montaje y edición sonoros y audiovisuales.

### **Competencias Básicas:**

CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio de para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

### **Competencias Generales (CG):**

CG1. Desarrollo del razonamiento crítico, capacidad para apreciar el respectivo valor de explicaciones alternativas, adquisición del hábito de juzgar y evaluar las evidencias empíricas, capacitación para el análisis y síntesis de datos y argumentos, destreza para la relación y contextualización de los conocimientos y habilidad para la gestión y transmisión de la información.

CG2. Adquisición de capacidades de estudio y aprendizaje de nivel universitario con alto nivel de autonomía, así como de planificación y organización del trabajo propio, competencia para el manejo de fuentes de información, capacitación para formular argumentos razonados y fundados, consecución de las destrezas para la expresión oral y escrita en contextos formales, capacitación para la realización de trabajos académicos.

CG4. Capacitación para el reconocimiento de la diversidad social y cultural, adquisición de sensibilidad social y conciencia de ciudadanía y logro de un intenso compromiso ético.

CG5. Adquisición de capacidades de respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.

CG6. Adquisición de capacidades de respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal, de igualdad de

oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

CG7. Adquisición de capacidades de respeto con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos. Respeto solidario por las diferentes personas y pueblos del planeta, así como conocimiento de las grandes corrientes culturales en relación con los valores individuales y colectivos y respecto por los derechos humanos.

**Tabla 9.**

*Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Universitario de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Salamanca*

<b>Competencias y habilidades en Educación Mediática</b>	<b>Competencias implicadas en el currículo educativo</b>
1. Comprensión de la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión, de la libertad de información y de la ética para la creación de una opinión pública e informada.	CE1, CE4
2. Valoración del pensamiento crítico como método de ayuda para desarrollar productos culturales diversos y éticos.	CE1 CB3, CB4 CG1, CG4
3. Conocimiento y uso de las fuentes de información.	CG2
4. Creación de contenido multimedia.	CE1, CE2, CE17, CE25 CB4
5. Valoración de las nuevas tecnologías como parte de los procesos democráticos.	CE4, CE5 CG4, CG7
6. Acceso a Internet de manera segura.	
7. Uso de estrategias publicitarias en los medios de comunicación.	
8. Análisis de representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.	CG5, CG6
9. Comprensión, detección y análisis de los distintos significados de los mensajes en los medios y sus presentadores.	CE6, CE19
10. Conocimiento de la participación social a través de las redes sociales y medios digitales.	
11. Detección e identificación de noticias falsas o erróneas.	
12. Conocimiento y valoración de formas en las que la educación mediática ayuda a mi aprendizaje y análisis sobre el consumo y compromiso de los medios.	CG1, CG2, CG5, CG6, CG7 CE6

Del análisis de presencia de estas competencias y habilidades en educación mediática dentro del currículo del Grado Universitario de Comunicación Audiovisual se extrae la importancia que se le otorga a la creación de contenido multimedia y al pensamiento crítico como método para la creación de productos culturales éticos y diversos. Al mismo tiempo, también se observa la poca importancia otorgada a la publicidad, Internet y redes sociales como agentes creadores y emisarios de mensajes que influyen en la sociedad.

No existe ninguna referencia concreta a lo largo del desarrollo de las competencias de este grado universitario a conceptos como alfabetización o educación mediática. Sin embargo, esta educación mediática está plenamente presente en 5 de sus 7 Competencias Generales. De esta forma, y aunque no se habla expresamente de educación mediática, todos sus contenidos se incluyen y aplican de manera implícita en sus estudios a través de las competencias generales. Diversidad de género, divulgación ética, contraste y análisis de información, o reflexión crítica del discurso, son algunos de los aspectos clave que en ellos se tratan.

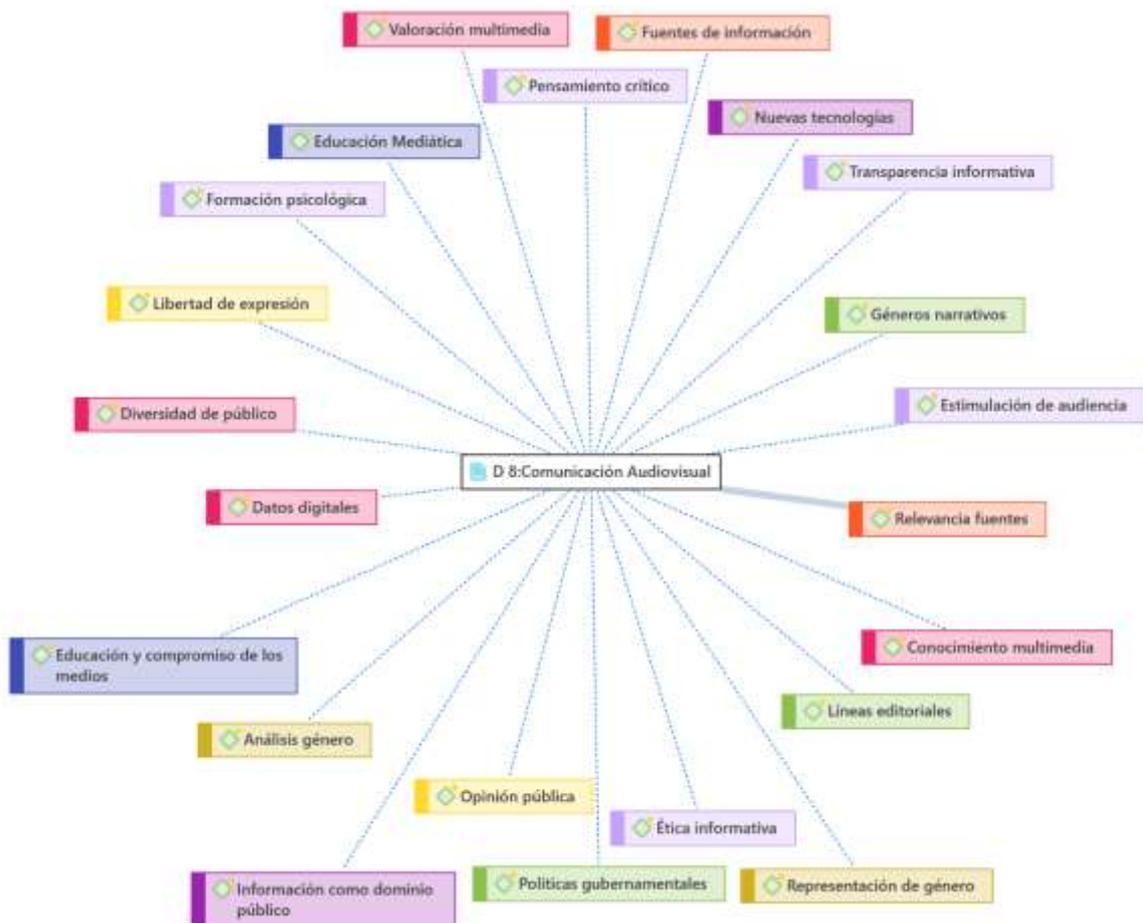
Llama la atención la total falta de presencia de competencias y habilidades relacionadas con nuevas formas de comunicación y creación de contenidos, como lo son el uso de la Inteligencia Artificial, las redes sociales y el manejo de Internet por parte de los medios y los ciudadanos para la creación y divulgación de la información. A lo largo de todas las competencias analizadas en este currículo (específicas, básicas y generales), no existe mención a ninguno de estos aspectos, ni lugar en los que poder incluirlos. Si bien es cierto que se habla de producción multimedia, no se especifica qué tipo de contenidos se estudian o desarrollan dentro de este ámbito, por lo que no podemos suponer que la Inteligencia Artificial, Internet y las redes sociales se incluyan, ni se eliminen, en este apartado.

Tampoco se hace referencia ninguna al uso de la publicidad por parte de medios de comunicación y medios gubernamentales para la transmisión de información. El uso de estrategias publicitarias y la influencia de la publicidad en los ciudadanos no son aspectos que se traten en este grado de forma específica ni transversal.

En la Figura 12 se observa de una manera más visual las diferentes relaciones del currículo educativo del grado de Comunicación Audiovisual con los diferentes códigos con los que se enlazan a sus contenidos.

**Figura 12.**

*Red del análisis cualitativo del currículo educativo del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Salamanca*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos introducidos en Atlas.ti

### **5.1.2. Competencias del Grado de Periodismo (UVa)**

Para analizar el currículo educativo del Grado universitario de Periodismo, tomaremos como referencia el impartido en la Universidad de Valladolid por la facultad de Filosofía y Letras en el curso 2021/2022. Dentro de este currículo se diferencian cuatro tipos de competencias: competencias generales (CG), competencias interpersonales (CI), competencias sistémicas (CS) y competencias específicas (CE). Se muestra a continuación el listado de aquellas implicadas directamente en la aportación de habilidades en educación mediática a los estudiantes.

#### **Competencias Generales (CG):**

CG1. Capacidad de análisis y síntesis. Ser capaz de definir, distinguir y relacionar tanto los conceptos básicos como las premisas sobre las que se construye la exposición de cualquier argumento, así como de enunciar y fundamentar su contenido de forma sintética y crítica, en el contexto –científico, político, mediático, organizacional o del tipo que sea- en el que se presentan.

CG4. Comunicación oral y escrita en una lengua extranjera, en particular del inglés. Desarrollar las habilidades necesarias para desenvolverse con soltura y eficacia, tanto por escrito como oralmente, en una lengua extranjera, en particular, en inglés.

CG5. Utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación tanto en el ámbito del estudio, como en el contexto profesional. Capacidad para utilizar las TIC como herramienta de comunicación, acceso a las fuentes de información, archivo de datos y documentos, así como para la presentación, aprendizaje, investigación y trabajo cooperativo.

CG6. Gestión y búsqueda de la información. Ser capaz de buscar, seleccionar, ordenar y relacionar informaciones provenientes de distintas fuentes.

CG7. Resolución de problemas y toma de decisiones. A partir de los conocimientos adquiridos, resolver problemas –o emitir un juicio sobre los

mismos- sean éstos de índole teórica, práctica, o técnica; así como hacerlo de forma razonada, prudente, con empatía y eficacia.

### **Competencias Interpersonales (CI)**

CI1. Capacidad crítica y autocrítica. Ser capaz de enjuiciar algo o a alguien con criterio, incluso ser capaz de analizar y enjuiciar la propia conducta con estos criterios.

CI2. Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas en distintos contextos. Ser capaz de planificar un proceso de comunicación – teniendo en cuenta el entorno subjetivo y objetivo en el que se desarrolla- y llevarlo a cabo de manera profesional –en el fondo y en la forma- utilizando eficazmente diferentes recursos comunicativos.

CI6. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad. Capacidad de comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo, con el fin de desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en distinciones de sexo, edad, religión, etnia, condición social o política.

CI7. Compromiso ético. Comportamiento íntegro y honesto, teniendo en cuenta la deontología profesional que se ocupa de regular sus actuaciones.

### **Competencias sistémicas (CS):**

CS6. Compromiso con la identidad, el desarrollo y la ética profesional. Comprometerse con la profesión y apoyarse en los principios éticos de la misma.

**Competencias Específicas (CE):**

CE1. Conocer los fundamentos sociales, históricos, jurídicos, políticos y culturales de la Comunicación Social. Identificar y comprender los elementos que están en la génesis y configuración de los acontecimientos de la actualidad social y la habilidad para tenerlos presentes al elaborar la información incluyéndolos en las informaciones periodísticas con el fin de que los receptores puedan contextualizar el relato informativo.

CE2. Conocer los métodos y perspectivas de las diferentes ramas de investigación sobre la Comunicación Social. Ser capaz de identificar y comprender las corrientes teóricas que interpretan la comunicación social y sus efectos en la sociedad.

CE3. Conocer el sistema mediático nacional e internacional. Conocer las empresas e instituciones a través de los que se lleva a cabo la práctica periodística, comprender sus estructuras, mecanismos de trabajo y políticas reguladoras, así las consecuencias de los diferentes modelos en las sociedades receptoras.

CE4. Ser capaz de idear, planificar y ejecutar proyectos y tareas informativas. Habilidad para buscar, seleccionar, analizar, jerarquizar y dar forma a mensajes con la finalidad de ser difundidos a través de los diversos medios de comunicación, y capacidad para liderar y desarrollar un proyecto informativo.

CE5. Ser capaz de comunicar en el lenguaje propio de cada uno de los medios de comunicación. Ser capaz de elaborar mensajes periodísticos tanto en el lenguaje de los medios tradicionales- texto, fotografía, infografía, radio y televisión- como en el de los nuevos medios- multimedia, interactividad, hipertextualidad.

CE6. Ser capaz de localizar y gestionar informativamente fuentes, documentación y contenidos especializados. Ser capaz de buscar, encontrar y trabajar con material especializado relacionado con la actualidad y ser capaz de

convertirlo en información con un significado útil y adecuado al perfil de los receptores.

CE7. Ser capaz de expresarse correctamente en la lengua propia y en una lengua extranjera, en particular el inglés. Capacidad y habilidad para expresarse con fluidez y eficacia comunicativa en la lengua propia de manera oral y escrita, sabiendo aprovechar los recursos lingüísticos y literarios que sean más adecuados a los distintos medios de comunicación. Así, como dominio de una lengua extranjera que permita comprender y analizar los hechos y temas que, habitualmente, abordan los medios de comunicación internacionales.

CE8. Tomar conciencia de la trascendencia del Periodismo como herramienta central del conocimiento y juicio sobre la realidad de las sociedades actuales, así como de la responsabilidad que ello implica. Ser capaz de comprender que la labor del periodista –en los distintos ámbitos de la realidad en los que se despliega- tiene una particular trascendencia en la percepción de la realidad, la configuración de la ideología y la toma de decisiones de las personas, lo que comporta una importante responsabilidad al adoptar decisiones profesionales.

CE9. Asumir como valor esencial en el ejercicio del periodismo la función social de la información según la formulan los principios generales del Derecho y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ser capaz de ejercer el Periodismo de acuerdo con una cultura de paz, valores democráticos y respeto a la persona coherentes con los principios generales, derechos y deberes fundamentales consagrados en la Constitución española y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

**Tabla 10.**

*Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Universitario de Periodismo de la Universidad de Valladolid*

<b>Competencias y habilidades en Educación Mediática</b>	<b>Competencias implicadas en el currículo educativo</b>
1. Comprensión de la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión, de la libertad de información y de la ética para la creación de una opinión pública e informada.	CI7 CS6 CE4, CE6, CE8, CE9
2. Valoración del pensamiento crítico como método de ayuda para desarrollar productos culturales diversos y éticos.	CG1, CG7 CI1, CI7 CS6 CE4, CE6, CE8, CE9
3. Conocimiento y uso de las fuentes de información.	CG4, CG5, CG6 CE4, CE6, CE7
4. Creación de contenido multimedia.	CG5 CI6 CE5, CE6
5. Valoración de las nuevas tecnologías como parte de los procesos democráticos.	CG5 CE2, CE9
6. Acceso a Internet de manera segura.	
7. Uso de estrategias publicitarias en los medios de comunicación.	CI2
8. Análisis de representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.	CI2, CI6 CE1, CE3, CE9
9. Comprensión, detección y análisis de los distintos significados de los mensajes en los medios y sus presentadores.	CG1 CI2, CI7 CE1, CE3, CE4
10. Conocimiento de la participación social a través de las redes sociales y medios digitales.	CE4, CE5
11. Detección e identificación de noticias falsas o erróneas.	
12. Conocimiento y valoración de formas en las que la educación mediática ayuda a mi aprendizaje y análisis sobre el consumo y compromiso de los medios.	CG1, CG7 CI2, CI7 CE8, CE9

Tras analizar el currículo educativo del Grado de Periodismo, se observa una mayor aparición de la que se infiere en el grado de Comunicación Audiovisual, ya sea explícita o implícitamente, de las competencias y habilidades en educación mediática planteadas por la UNESCO en sus estudios.

Aspectos como la importancia de analizar el contenido de los mensajes y la ideología de los medios de comunicación, están muy presentes a lo largo de todas sus distintas

competencias, tanto generales, como específicas o interpersonales. Lo mismo ocurre con la valoración del pensamiento crítico en la creación de productos culturales diversos y éticos, o la necesidad de un uso correcto de las fuentes de información.

Se presta especial interés a lo largo de todo el currículo a la importancia de la función del periodista en la labor de generar y a crear mensajes aptos para toda la diversidad de género, cultura y política, abogando en todo momento por informaciones éticas, críticas y justificadas.

Al igual que ocurría en el grado de Comunicación Audiovisual, conceptos más novedosos como la Inteligencia Artificial, la explosión de la información en redes sociales y las formas de comunicación a través de la red pasan desapercibidos. No hay ninguna referencia a los mismos en ninguna de las competencias planteadas por el Grado, ni posibilidad de incluirlas en ninguna sección concreta.

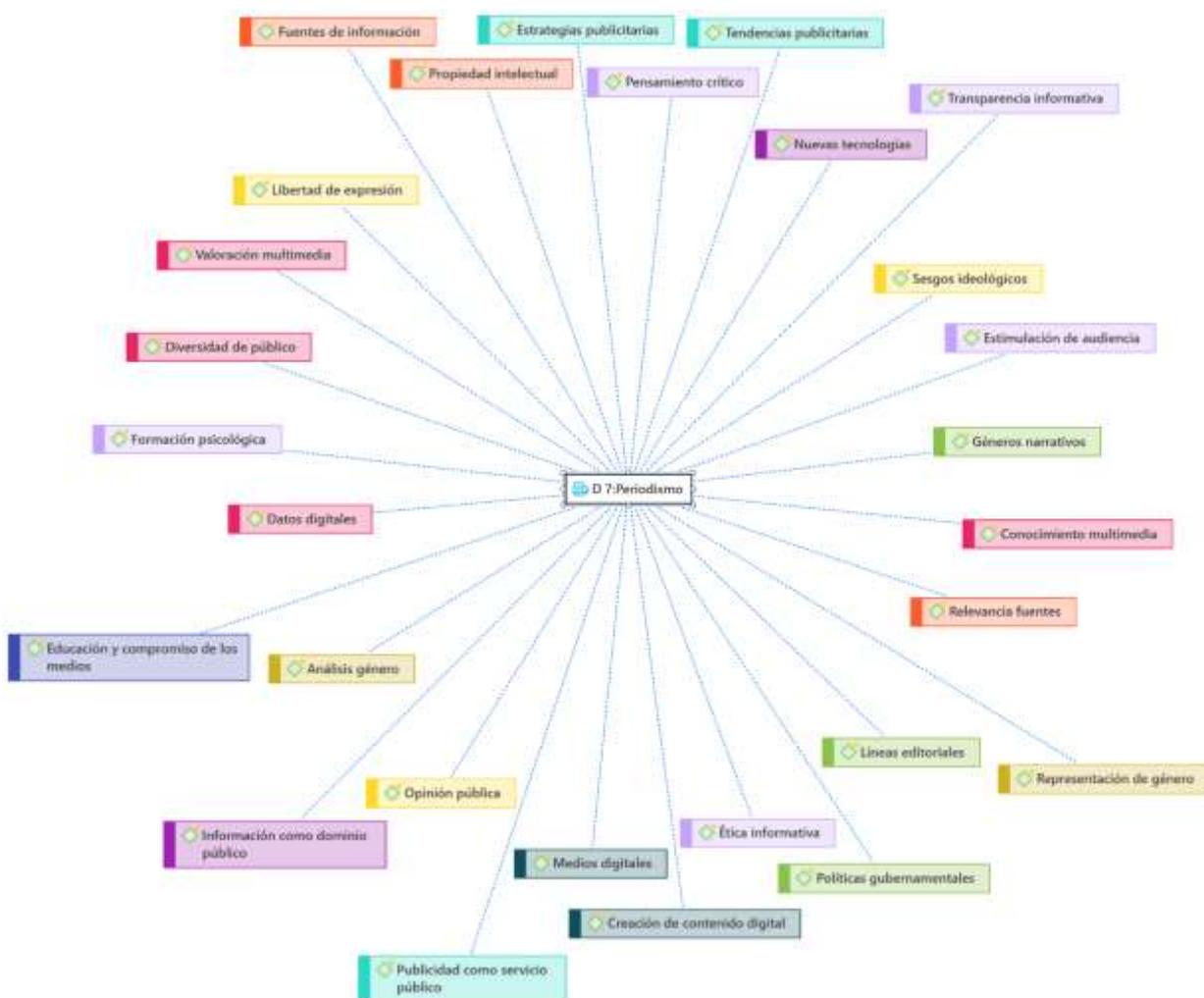
Tampoco hay referencia a la detección e identificación de noticias falsas o erróneas, ni a las características de la desinformación en los medios de comunicación. Sin embargo, aunque no exista una búsqueda o identificación clara de este tipo de noticias o desinformaciones, si se ofrece mucha relevancia en los diferentes bloques de competencias, a la importancia de analizar críticamente los posibles sesgos de los mensajes recibidos dependiendo del medio de comunicación del que se reciba.

Como ocurría en el grado de Comunicación Audiovisual, tampoco hay ninguna referencia directa y explícita a la Educación Mediática, aunque sí se ve claramente su influencia y sus contenidos en las distintas competencias. Ejemplo claro de ello son las dos últimas competencias plasmadas en este currículo, CE8 y CE9. En ellas se plantean aspectos tan estudiados en la Educación Mediática como la ética, la toma de conciencia y responsabilidad a la hora de crear mensajes, o la influencia de los contenidos de esos mensajes en la sociedad. En concreto la Competencia Específica número 8 habla de la necesidad de “tomar conciencia de la trascendencia del Periodismo como herramienta central del conocimiento y juicio sobre la realidad de las sociedades actuales, así como de la responsabilidad que ello implica (...) Tiene una particular trascendencia en la percepción de la realidad, la configuración de la ideología y la toma de decisiones de las

personas, lo que comporta una importante responsabilidad al adoptar decisiones profesionales.” Es por ello que, aunque no de manera explícita, sí podemos ver rasgos de la influencia de la Educación Mediática y la mayoría de los conocimientos que ello implica, dentro de los diferentes contenidos del Grado de Periodismo.

En la Figura 13 se observa de una manera más visual las diferentes relaciones del currículo educativo del grado de Periodismo con los diferentes códigos con los que se enlazan a sus contenidos.

**Figura 13.**  
*Red del análisis cualitativo del currículo educativo del Grado de Periodismo de la Universidad de Valladolid*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos introducidos en Atlas.ti

### **5.1.3. Competencias del ciclo FP en Iluminación, captación y tratamiento de imagen**

Para el análisis de las competencias impartidas en el Ciclo de Grado Superior de Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen, se toma como referencia el Real Decreto 1686/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen y se fijan sus enseñanzas mínimas. Desde la fecha de publicación de este RD (2011), su contenido y competencias no han sido modificadas. En él, se dividen las competencias de este Ciclo en competencias generales, y competencias profesionales, personales y sociales.

Al igual que se ha hecho con los grados universitarios de Comunicación Audiovisual y Periodismo, a continuación, solo se mostrarán aquellas competencias que estén relacionadas con las habilidades o competencias en educación mediática estudiadas.

#### **Competencias generales:**

CG1. Realizar proyectos fotográficos completos, captar, registrar y tratar imágenes en producciones audiovisuales e iluminar espacios escénicos en audiovisuales, espectáculos y eventos, determinando y controlando la calidad técnica, formal y expresiva.

#### **Competencias profesionales, personales y sociales:**

CP1. Determinar la viabilidad del proyecto de cámara, de iluminación o fotográfico, valorando las características expresivas de la imagen e identificándose con el proyecto artístico a partir del análisis de los requerimientos y de la documentación del proyecto.

CP2. Determinar y gestionar los recursos humanos, técnicos y materiales que intervienen en los procesos de captación audiovisual, iluminación de

audiovisuales o espectáculos y fotografía, valorando sus características para emplear los idóneos en la resolución de proyectos.

CP4. Definir y realizar la puesta en escena y la ambientación a partir del análisis de las características expresivas de la imagen fotográfica que se va a captar para cumplir con los requerimientos del proyecto o del cliente.

CP8. Supervisar y realizar la captación de la imagen en las diferentes modalidades de trabajo propias del medio audiovisual y fotográfico en cualquier soporte y formato, valorando la calidad de la toma y registrando el sonido en tareas propias de periodismo electrónico o reportaje social.

CP10. Realizar la edición de imágenes y sonidos en producciones propias del ámbito del periodismo electrónico o reportaje social, para conseguir los efectos comunicativos establecidos.

CP12. Supervisar y realizar los procesos completos de digitalización fotográfica de imágenes, gestión del color en los dispositivos digitalizadores y monitores, tratamiento digital de las imágenes y realización de fotomontajes y generación de imágenes, según los requerimientos del encargo.

CP22. Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

**Tabla 11.**

*Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Superior de Iluminación, captación y tratamiento de Imagen.*

Competencias y habilidades en Educación Mediática	Competencias implicadas en el currículo educativo
1. Comprensión de la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión, de la libertad de información y de la ética para la creación de una opinión pública e informada.	
2. Valoración del pensamiento crítico como método de ayuda para desarrollar productos culturales diversos y éticos.	
3. Conocimiento y uso de las fuentes de información.	CP22
4. Creación de contenido multimedia.	CG1 CP1, CP2, CP4, CP8, CP10, CP12
5. Valoración de las nuevas tecnologías como parte de los procesos democráticos.	
6. Acceso a Internet de manera segura.	
7. Uso de estrategias publicitarias en los medios de comunicación.	
8. Análisis de representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.	
9. Comprensión, detección y análisis de los distintos significados de los mensajes en los medios y sus presentadores.	CP22
10. Conocimiento de la participación social a través de las redes sociales y medios digitales.	
11. Detección e identificación de noticias falsas o erróneas.	
12. Conocimiento y valoración de formas en las que la educación mediática ayuda a mi aprendizaje y análisis sobre el consumo y compromiso de los medios.	

Tras el análisis del currículo educativo del Ciclo de FP de Iluminación, captación y tratamiento de imagen, se evidencia la falta de inclusión de competencias en educación mediática ni implícita ni explícitamente. Si bien es cierto que en algunos de sus competencias se hace referencia a la necesidad de conocer la audiencia (cliente) al que se dirige, no ofrece para este conocimiento unos motivos más allá que los económicos y necesarios para la adaptación del trabajo o proyecto a realizar, a sus necesidades.

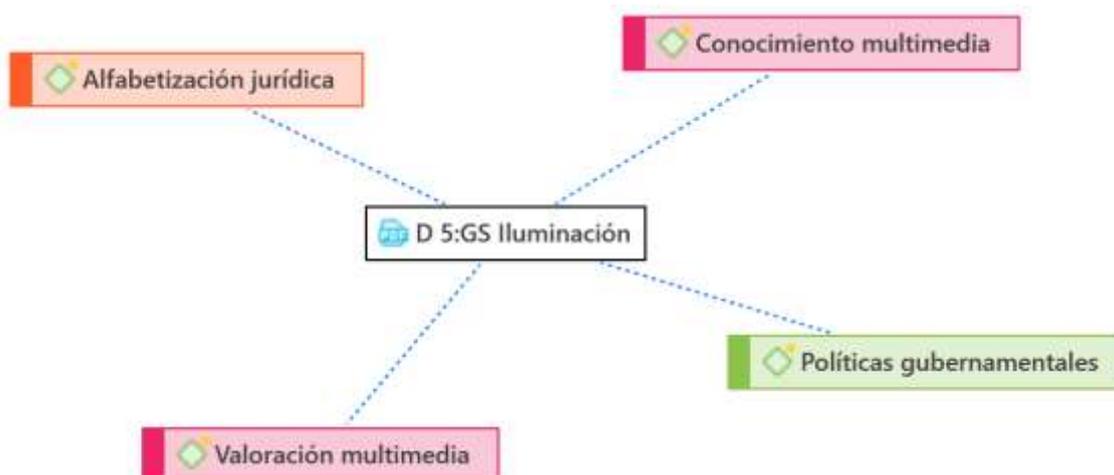
Destaca como competencia más desarrollada la creación de contenido multimedia, en la que se centra principalmente la competencia general del ciclo y gran parte de las competencias profesionales.

Otra leve introducción de estas competencias y habilidades en educación mediática es el acercamiento a las mismas con la Competencia Profesional número 22, en la que se especifica la importancia de conocer las obligaciones y derechos que debe tener el técnico en iluminación respecto a su actividad profesional, debiendo conocer la legislación vigente, y “participando activamente en la vida económica, social y cultural”. Sin embargo, no se profundiza en ningún momento en los distintos mensajes que pueden lanzarse al público con su trabajo como técnicos, ni cómo estos pueden influir en la toma de decisiones de la ciudadanía.

En la Figura 14 se observa de una manera más visual las diferentes relaciones del currículo educativo del grado superior de Iluminación, captación y tratamiento de imagen, con los diferentes códigos con los que se enlazan a sus contenidos.

**Figura 14.**

*Red del análisis cualitativo del currículo educativo del Grado Superior de Iluminación, captación y tratamiento de imagen*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos introducidos en Atlas.ti

#### **5.1.4. Competencias del ciclo FP de Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos**

Para el análisis de las competencias impartidas en el Ciclo de Grado Superior de Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos, se toma como referencia el Real Decreto 1583/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos y se fijan sus enseñanzas mínimas. Desde la fecha de publicación de este RD (2011), su contenido y competencias no han sido modificadas. En él, se dividen las competencias de este Ciclo en competencias generales, y competencias profesionales, personales y sociales.

Al igual que se ha hecho con los grados universitarios de Comunicación Audiovisual y Periodismo, a continuación, solo se mostrarán aquellas competencias que estén relacionadas con las habilidades o competencias en educación mediática estudiadas.

##### **Competencias generales:**

CG1. Generar animaciones 2D y 3D para producciones audiovisuales y desarrollar productos audiovisuales multimedia interactivos, integrando los elementos y fuentes que intervienen en su creación y teniendo en cuenta sus relaciones, dependencias y criterios de interactividad, a partir de parámetros previamente definidos.

##### **Competencias profesionales, personales y sociales.**

CP1. Deducir las características específicas de los proyectos de animación o multimedia interactiva, a partir del análisis de su documentación, para facilitar su concepción y diseño de producción.

CP6. Conceptualizar el proyecto multimedia interactivo, concretando la definición de sus funciones, su arquitectura tecnológica, la planificación de las fases de trabajo y las características específicas de las fuentes.

CP7. Generar y adaptar los contenidos del proyecto multimedia interactivo, creando las fuentes y maquetas, evaluando su calidad y comprobando la adecuación de las mismas, tanto las propias como las provenientes de colaboradores externos.

CP8. Realizar la evaluación del prototipo y la documentación del proyecto, asegurando el cumplimiento de las normas de calidad y la configuración de los parámetros de publicación.

CP9. Aplicar las herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación propias del sector en el desempeño de las tareas, manteniéndose continuamente actualizado en las mismas.

CP18. Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

**Tabla 12.**

*Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Superior de Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos*

<b>Competencias y habilidades en Educación Mediática</b>	<b>Competencias implicadas en el currículo educativo</b>
1. Comprensión de la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión, de la libertad de información y de la ética para la creación de una opinión pública e informada.	
2. Valoración del pensamiento crítico como método de ayuda para desarrollar productos culturales diversos y éticos.	
3. Conocimiento y uso de las fuentes de información.	CP18
4. Creación de contenido multimedia.	CG1 CP1, CP6, CP7, CP8, CP9
5. Valoración de las nuevas tecnologías como parte de los procesos democráticos.	
6. Acceso a Internet de manera segura.	
7. Uso de estrategias publicitarias en los medios de comunicación.	

---

8. Análisis de representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.	
9. Comprensión, detección y análisis de los distintos significados de los mensajes en los medios y sus presentadores.	CP18
10. Conocimiento de la participación social a través de las redes sociales y medios digitales.	
11. Detección e identificación de noticias falsas o erróneas.	
12. Conocimiento y valoración de formas en las que la educación mediática ayuda a mi aprendizaje y análisis sobre el consumo y compromiso de los medios.	

---

Tras el análisis de los contenidos del currículo educativo del Ciclo de Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos se observa clara la presencia del conocimiento y creación de contenido multimedia en sus estudios, pero no existe nada relacionado con el análisis de la diversidad de su audiencia o de los roles de los distintos actores y participantes dentro estos contenidos.

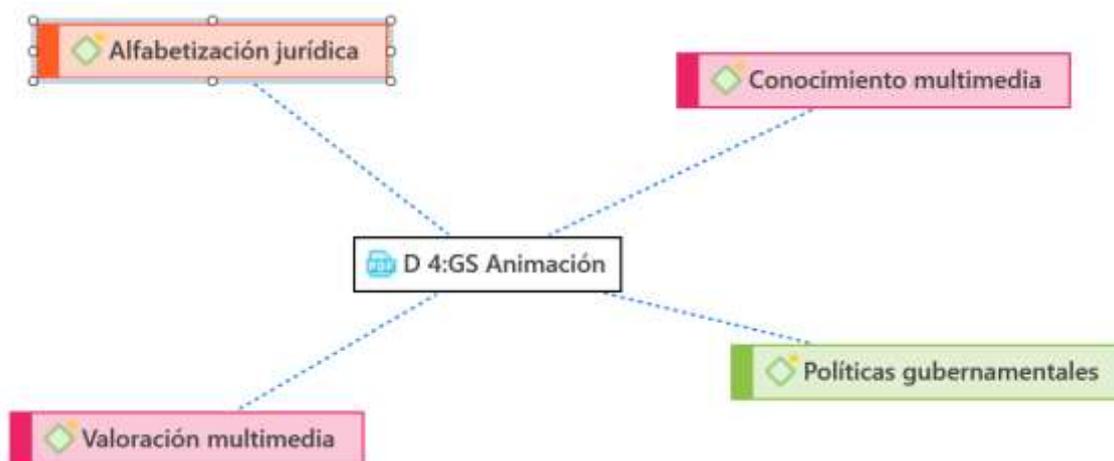
Aspectos que podrían considerarse directamente relacionados con estos estudios como es el manejo de redes sociales para la difusión y creación de sus contenidos, o de la Inteligencia Artificial, pasan completamente desapercibidos a lo largo de todas sus competencias profesionales y generales.

Nuevamente, y respecto a la legislación que deben conocer, tan solo se hace presente en la Competencia Profesional número 22, en la que se muestra la necesidad de conocer las obligaciones y derechos que debe tener el técnico en animaciones respecto a su actividad profesional, pero no se profundiza en los distintos mensajes que pueden lanzarse al público con su trabajo como técnicos, ni en la diferenciación de audiencia y sus características, ni en cómo sus proyectos y creaciones multimedia pueden influir no solo en la toma de decisiones de la ciudadanía, sino también en la mejora de su participación ciudadana tanto democrática como cultural.

En la Figura 15 se observa de una manera más visual las diferentes relaciones del currículo educativo del grado superior de Iluminación, captación y tratamiento de imagen, con los diferentes códigos con los que se enlazan a sus contenidos.

**Figura 15.**

*Red del análisis cualitativo del currículo educativo del Grado Superior de Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos introducidos en Atlas.ti

### **5.1.5. Competencias del ciclo FP de Producción de audiovisuales y espectáculos**

Para el análisis de las competencias impartidas en el Ciclo de Grado Superior Producción de audiovisuales y espectáculos, se toma como referencia el Real Decreto 1681/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Producción de audiovisuales y espectáculos y se fijan sus enseñanzas mínimas. Desde la fecha de publicación de este RD (2011), su contenido y competencias no han sido modificadas. En él, se dividen las competencias de este Ciclo en competencias generales, y competencias profesionales, personales y sociales.

Al igual que se ha hecho con los grados universitarios y los anteriores grados superiores de FP analizados, a continuación, se mostrarán aquellas competencias que estén relacionadas con las habilidades o competencias en educación mediática estudiadas.

**Competencias generales:**

Ninguna

**Competencias profesionales, personales y sociales:**

CP14. Aplicar el marco legal que regula los medios de comunicación, espectáculos y eventos, cumpliendo y haciendo cumplir la legislación vigente.

CP15. Aplicar las herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación propias del sector en el desempeño de las tareas, manteniéndose continuamente actualizado en las mismas.

CP23. Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

**Tabla 13.**

*Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Superior de Producción de audiovisuales y espectáculos*

<b>Competencias y habilidades en Educación Mediática</b>	<b>Competencias implicadas en el currículo educativo</b>
1. Comprensión de la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión, de la libertad de información y de la ética para la creación de una opinión pública e informada.	CP14
2. Valoración del pensamiento crítico como método de ayuda para desarrollar productos culturales diversos y éticos.	
3. Conocimiento y uso de las fuentes de información.	CP23
4. Creación de contenido multimedia.	CP15
5. Valoración de las nuevas tecnologías como parte de los procesos democráticos.	
6. Acceso a Internet de manera segura.	

---

7. Uso de estrategias publicitarias en los medios de comunicación.	
8. Análisis de representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.	
9. Comprensión, detección y análisis de los distintos significados de los mensajes en los medios y sus presentadores.	CP14, CP23
10. Conocimiento de la participación social a través de las redes sociales y medios digitales.	
11. Detección e identificación de noticias falsas o erróneas.	
12. Conocimiento y valoración de formas en las que la educación mediática ayuda a mi aprendizaje y análisis sobre el consumo y compromiso de los medios.	

---

El análisis de las competencias del ciclo de Producción de audiovisuales y espectáculos nos ofrece una imagen completamente ausente de competencias en educación mediática, más allá de la necesidad de conocer la legislación actual de los medios de comunicación para la realización de sus tareas de distribución.

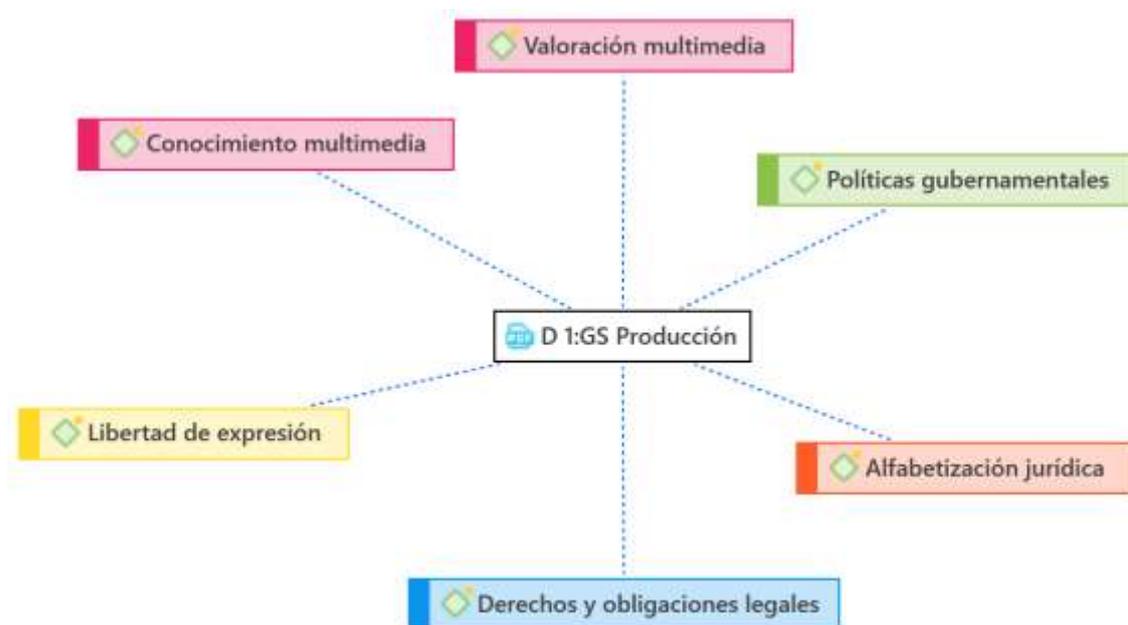
Es llamativa la ausencia del conocimiento de las leyes de la publicidad y de todos los elementos que la rigen, como la audiencia y sus sesgos, puesto que se trata de un ciclo en gran parte dedicado a la promoción y publicitación de diferentes proyectos en distintos medios de comunicación. Tampoco se hace referencia ninguna a la necesidad de comprensión de las representaciones de género en los medios y en la publicidad, ni en el análisis crítico de la influencia de ésta en los ciudadanos.

También se observa la falta en sus competencias profesionales de secciones en las que se incluyan conocimientos multimedia, de redes sociales o de Internet como parte de su trabajo de gestión, producción y promoción de proyectos audiovisuales.

En la Figura 16 se observa de una manera más visual las diferentes relaciones del currículo educativo del grado superior de Iluminación, captación y tratamiento de imagen, con los diferentes códigos con los que se enlazan a sus contenidos.

Figura 16.

Red del análisis cualitativo del currículo educativo del Grado Superior de Producción de audiovisuales y espectáculos



Nota. Elaboración propia a partir de los datos introducidos en Atlas.ti

### 5.1.6. Competencias del ciclo FP de Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos

Para el análisis de las competencias impartidas en el Ciclo de Grado Superior de Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos, se ha tomado como referencia el Real Decreto 1680/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos y se fijan sus enseñanzas mínimas. Desde la fecha de publicación de este RD (2011), su contenido y competencias no han sido modificadas. En él, se dividen las competencias de este Ciclo en competencias generales, y competencias profesionales, personales y sociales.

Al igual que se ha hecho con los grados universitarios y ciclos de formación profesional, a continuación, solo se mostrarán aquellas competencias que estén relacionadas con las habilidades o competencias en educación mediática estudiadas.

**Competencias generales:**

CG1. Organizar y supervisar la preparación, realización y montaje de proyectos audiovisuales filmados, grabados o en directo, así como regir los procesos técnicos y artísticos de representaciones de espectáculos en vivo y eventos, coordinando los medios técnicos y humanos y controlando el contenido, la forma, el proyecto artístico y la calidad establecida.

**Competencias profesionales, personales y sociales:**

CP6. Coordinar los procesos completos de montaje/edición y postproducción de programas audiovisuales, planificando las operaciones, preparando materiales y efectos y realizando el montaje y la postproducción hasta la obtención del máster definitivo.

CP8. Cumplir y hacer cumplir la legislación vigente que regula los medios de comunicación, espectáculos y eventos.

CP9. Aplicar las herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación propias del sector, en el desempeño de las tareas, manteniéndose continuamente actualizado en las mismas.

CP17. Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

**Tabla 14.**

*Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Superior de Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos*

Competencias y habilidades en Educación Mediática	Competencias implicadas en el currículo educativo
1. Comprensión de la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión, de la libertad de información y de la ética para la creación de una opinión pública e informada.	
2. Valoración del pensamiento crítico como método de ayuda para desarrollar productos culturales diversos y éticos.	
3. Conocimiento y uso de las fuentes de información.	CP8
4. Creación de contenido multimedia.	CG1 CP6, CP9
5. Valoración de las nuevas tecnologías como parte de los procesos democráticos.	
6. Acceso a Internet de manera segura.	
7. Uso de estrategias publicitarias en los medios de comunicación.	
8. Análisis de representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.	
9. Comprensión, detección y análisis de los distintos significados de los mensajes en los medios y sus presentadores.	CP8, CP17
10. Conocimiento de la participación social a través de las redes sociales y medios digitales.	
11. Detección e identificación de noticias falsas o erróneas.	
12. Conocimiento y valoración de formas en las que la educación mediática ayuda a mi aprendizaje y análisis sobre el consumo y compromiso de los medios.	

Tras el análisis de las competencias del currículo educativo de Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos se descubre, o más bien intuye, la presencia de algunas, más bien pocas, de las competencias y habilidades de educación mediática en sus contenidos. Sin embargo, esta presencia no se hace de manera explícita y, por tanto, podría pasar desapercibida en la mayoría de los casos.

La competencia profesional número 1 de este ciclo de FP se centra en la necesidad de “determinar las características formales y expresivas de los proyectos de realización de

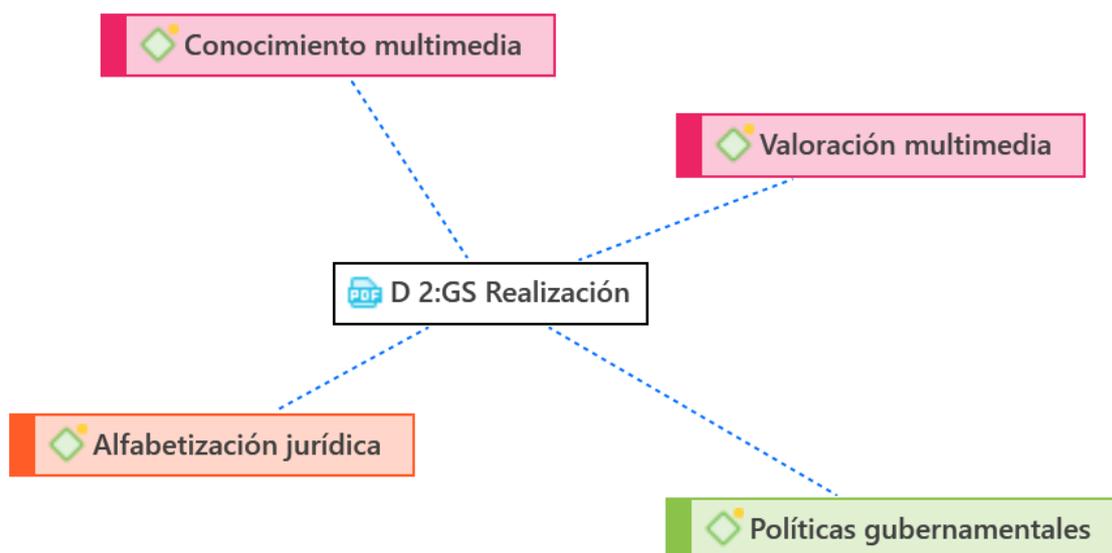
audiovisuales, espectáculos y eventos, para su realización audiovisual o escénica”. De aquí, podemos intuir la obligatoriedad de conocer competencias en educación mediática como el análisis de la audiencia o las diferencias y elementos habituales de los géneros narrativos y cinematográficos. Sin embargo, explícitamente, estos aspectos de la educación mediática no aparecen como tal en ninguna de las competencias, ni específicas, ni profesionales de este ciclo.

Nuevamente sí que aparece, al igual que en los Ciclos analizados anteriormente, la necesidad de conocer la legislación vigente, tanto en medios de comunicación como aquella que afecta al ejercicio de su profesión como realizador.

En la Figura 17 se observa de una manera más visual las diferentes relaciones del currículo educativo del grado superior de Iluminación, captación y tratamiento de imagen, con los diferentes códigos con los que se enlazan a sus contenidos.

**Figura 17.**

*Red del análisis cualitativo del currículo educativo del Grado Superior de Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos introducidos en Atlas.ti

### **5.1.7. Competencias del ciclo FP de Sonido para audiovisuales y espectáculos**

Para el análisis de las competencias impartidas en el Ciclo de Grado Superior de Sonido para audiovisuales y espectáculos, se toma como referencia el Real Decreto 1682/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Sonido para audiovisuales y espectáculos y se fijan sus enseñanzas mínimas. Desde la fecha de publicación de este RD (2011), su contenido y competencias no han sido modificadas. En él, se dividen las competencias de este Ciclo en competencias generales, y competencias profesionales, personales y sociales.

Al igual que se ha hecho con los grados universitarios y ciclos de formación profesional ya analizados, a continuación, solo se mostrarán aquellas competencias que estén relacionadas con las habilidades o competencias en educación mediática estudiadas.

#### **Competencias generales:**

CG1. Definir, planificar y supervisar la instalación, captación, grabación, control, emisión, postproducción y reproducción del sonido en audiovisuales, radio, industria discográfica, espectáculos, eventos e instalaciones fijas de sonorización, controlando y asegurando la calidad técnica y formal.

#### **Competencias profesionales, personales y sociales:**

CP6. Realizar ajustes y pruebas en los procesos de captación, registro, emisión, postproducción y reproducción del sonido en proyectos audiovisuales, radiofónicos, discográficos, de espectáculos, de eventos y en instalaciones fijas de sonorización, para optimizar la calidad del sonido captado y producido.

CP7. Controlar en directo la calidad del sonido captado, registrado, emitido, montado o reproducido, aplicando criterios de valoración artística y técnica.

CP8. Realizar la postproducción de bandas sonoras, sincronizando las diferentes pistas de sonido con las imágenes, realizando la mezcla y todos los procesos finales hasta la disposición de la banda sonora definitiva.

CP16. Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

**Tabla 15.**

*Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Superior de Sonido para audiovisuales y espectáculos.*

<b>Competencias y habilidades en Educación Mediática</b>	<b>Competencias implicadas en el currículo educativo</b>
1. Comprensión de la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión, de la libertad de información y de la ética para la creación de una opinión pública e informada.	
2. Valoración del pensamiento crítico como método de ayuda para desarrollar productos culturales diversos y éticos.	
3. Conocimiento y uso de las fuentes de información.	CP16
4. Creación de contenido multimedia.	CG1 CP6, CP7, CP8
5. Valoración de las nuevas tecnologías como parte de los procesos democráticos.	
6. Acceso a Internet de manera segura.	
7. Uso de estrategias publicitarias en los medios de comunicación.	
8. Análisis de representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.	
9. Comprensión, detección y análisis de los distintos significados de los mensajes en los medios y sus presentadores.	CP16
10. Conocimiento de la participación social a través de las redes sociales y medios digitales.	
11. Detección e identificación de noticias falsas o erróneas.	
12. Conocimiento y valoración de formas en las que la educación mediática ayuda a mi aprendizaje y análisis sobre el consumo y compromiso de los medios.	

A lo largo de las competencias planteadas en el currículo de los futuros técnicos de sonido para audiovisuales y espectáculos, no se encuentra ninguna referencia expresa al conocimiento o impartición de aspectos relacionados con la educación mediática ni en las competencias generales ni en las profesionales.

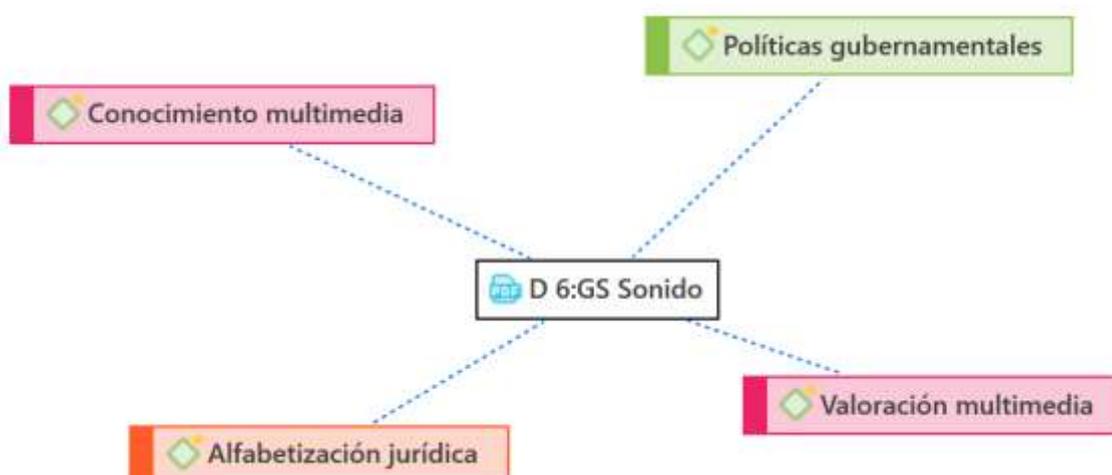
Explícitamente no se describe la creación de contenido multimedia como parte de sus competencias, sin embargo, implícitamente sí que podemos incluir en este ítem a la competencia general del ciclo y a las competencias profesionales 6, 7 y 8, puesto que las tres se relacionan directamente con la captación, grabación y postproducción del sonido de, entre otros proyectos, este tipo de contenidos.

Al igual que ocurría con los ciclos anteriores, sí que se plantea el conocimiento de la legislación vigente en todo aquello que les influye de cara a su trabajo profesional, pero está más relacionado con conceptos técnicos y económicos, que con aquellos que rigen el funcionamiento interno y la estructura de los medios de comunicación audiovisual.

En la Figura 18 se observa de una manera más visual las diferentes relaciones del currículo educativo del grado superior de Iluminación, captación y tratamiento de imagen, con los diferentes códigos con los que se enlazan a sus contenidos.

**Figura 18.**

*Red del análisis cualitativo del currículo educativo del Grado Superior de Sonido para audiovisuales y espectáculos.*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos introducidos en Atlas.ti

### **5.1.8. Competencias del ciclo FP de Vídeo disc jockey y sonido**

Para el análisis de las competencias impartidas en el Ciclo de Grado Medio de Vídeo Disc Jockey sonido, se toma como referencia el Real Decreto 556/2012, de 23 de marzo, establece el título de Técnico en Vídeo Disc Jockey y sonido y sus enseñanzas mínimas. Desde la fecha de publicación de este RD (2012), su contenido y competencias no han sido modificadas. En él, se dividen las competencias de este Ciclo en competencias generales, y competencias profesionales, personales y sociales.

Al igual que se ha hecho con los grados universitarios y ciclos de formación profesional de grado superior, a continuación, solo se mostrarán aquellas competencias que estén relacionadas con las habilidades o competencias en educación mediática estudiadas.

#### **Competencias generales:**

CG1. Realizar sesiones de animación musical y visual en vivo y en directo y efectuar la captación, mezcla directa, grabación y reproducción de sonido en todo tipo de proyectos sonoros.

#### **Competencias profesionales, personales y sociales:**

CP1. Definir la forma y el contenido de sesiones de animación musical y visual destinadas al público en directo o en emisoras de radio, adecuados al gusto del público y de la dirección de la empresa, realizando acciones para su promoción.

CP3. Mantener actualizado el catálogo de recursos musicales y visuales empleados en sesiones de animación musical y visual, cumpliendo con las normas de propiedad intelectual y utilizando los canales idóneos para su obtención.

CP4. Captar, editar y preparar archivos musicales y visuales, de imagen fija y móvil, adaptados a los gustos del público y a la estructura prevista de las sesiones de animación, en sala o en emisora de radio.

CP5. Planificar y operar la iluminación en las sesiones de animación musical y visual en directo, sintonizando con la tipología y expectativas del público de la sala para conseguir la máxima espectacularidad y complementariedad con la música y las visuales del espectáculo.

CP9. Mezclar, en directo, los componentes musicales y los de imagen fija y móvil de la sesión de animación, según la planificación previa, realizando cambios y adaptaciones en función de la respuesta del público en la sala.

CP18. Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

**Tabla 16.**

*Análisis de las competencias y habilidades en educación mediática del Grado Medio de Vídeo disc jockey y sonido*

Competencias y habilidades en Educación Mediática	Competencias implicadas en el currículo educativo
1. Comprensión de la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión, de la libertad de información y de la ética para la creación de una opinión pública e informada.	
2. Valoración del pensamiento crítico como método de ayuda para desarrollar productos culturales diversos y éticos.	
3. Conocimiento y uso de las fuentes de información.	CP3
4. Creación de contenido multimedia.	CG1 CP1, CP4, CP5, CP9
5. Valoración de las nuevas tecnologías como parte de los procesos democráticos.	
6. Acceso a Internet de manera segura.	
7. Uso de estrategias publicitarias en los medios de comunicación.	

---

8. Análisis de representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.	
9. Comprensión, detección y análisis de los distintos significados de los mensajes en los medios y sus presentadores.	CP1, CP18
10. Conocimiento de la participación social a través de las redes sociales y medios digitales.	
11. Detección e identificación de noticias falsas o erróneas.	
12. Conocimiento y valoración de formas en las que la educación mediática ayuda a mi aprendizaje y análisis sobre el consumo y compromiso de los medios.	

---

Tras el análisis de competencias del currículo del ciclo de grado medio de Video Dj y Sonido, se observa que es el que mayor número de aspectos tiene relacionados con la educación mediática de todos los ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido.

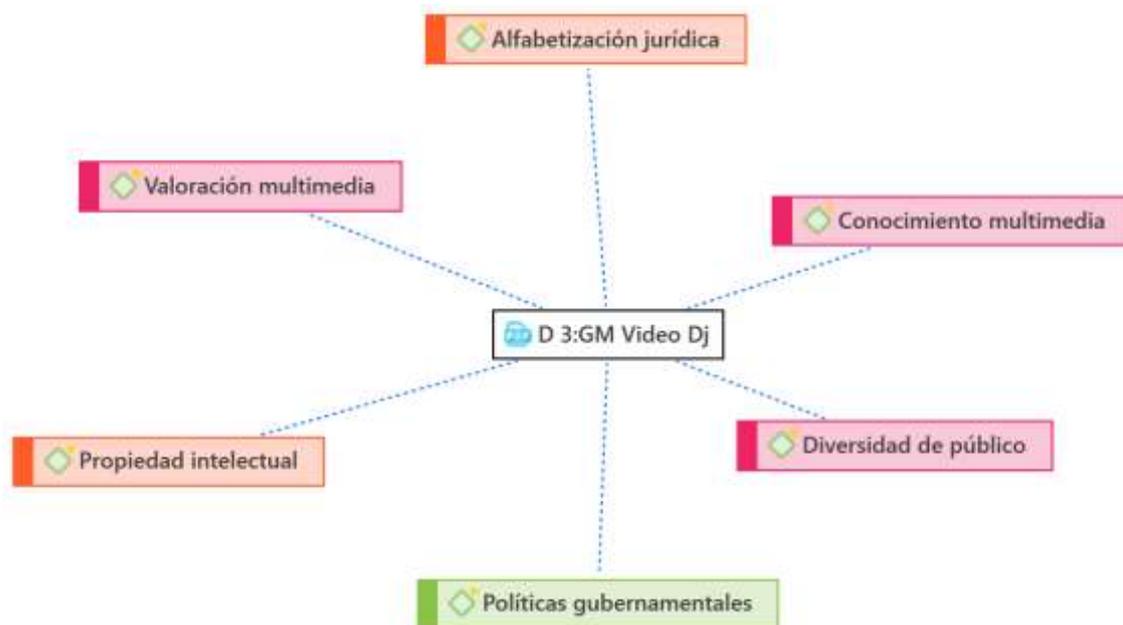
Es el único que hace referencia directa a la necesidad de conocer las características de la audiencia a la que van dirigidos sus productos, y la importancia de adaptar los distintos elementos técnicos de sus proyectos (imagen, iluminación y sonido) a esas audiencias. También destaca en sus competencias la importancia de conocer el medio en el que se va a trabajar, para adaptar lo máximo posible las características del proyecto a las necesidades y peticiones de dicho medio.

Por último, es también el único ciclo en el que se hace referencia expresa a conceptos relacionados con el conocimiento de la Propiedad Intelectual, así como su importancia y necesidad de respeto a la hora de crear nuevos productos audiovisuales.

En la Figura 19 se observa de una manera más visual las diferentes relaciones del currículo educativo del grado superior de Iluminación, captación y tratamiento de imagen, con los diferentes códigos con los que se enlazan a sus contenidos.

Figura 19.

Red del análisis cualitativo del currículo educativo del Grado Medio de Vídeo disc jockey y sonido



Nota. Elaboración propia a partir de los datos introducidos en Atlas.ti

### 5.1.9. Valoración de la Educación Mediática en los currículos educativos de FP

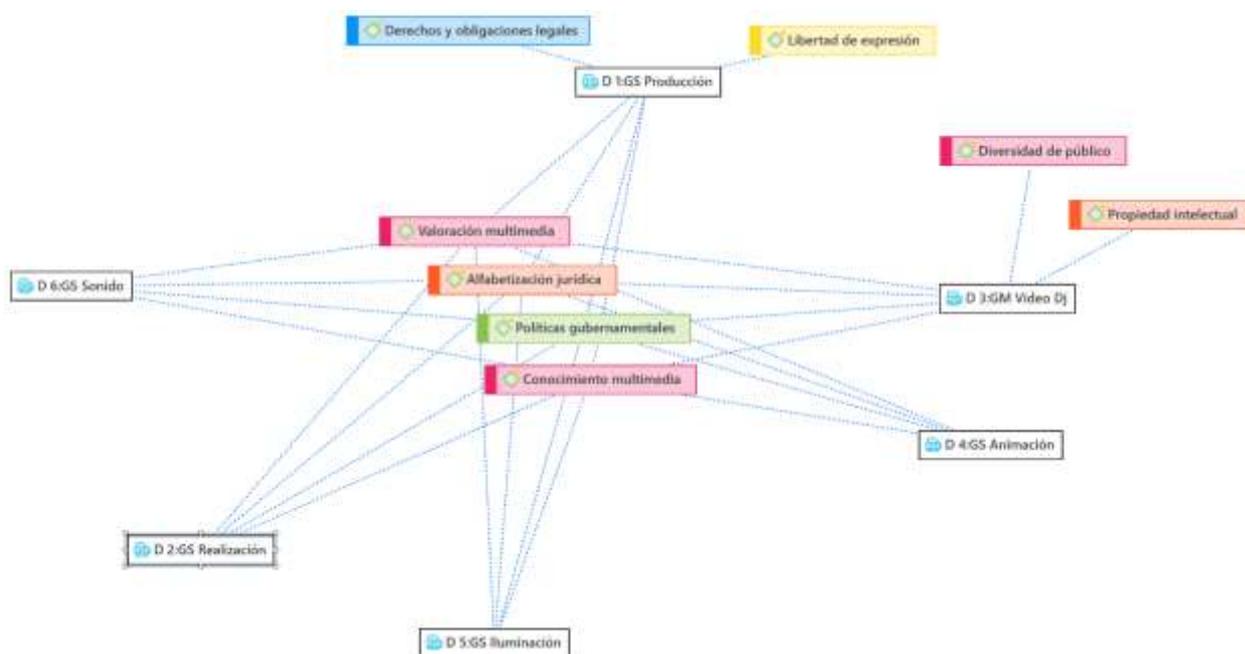
Tras el análisis de las distintas competencias en los currículos educativos de una parte representativa de los estudios relacionados con el sector audiovisual y mediático de nuestro país: Grado de Comunicación Audiovisual, Grado de Periodismo y Ciclos de Grado Superior y Medio de la rama de Imagen y Sonido de Formación Profesional; se hace evidente la falta de una educación mediática real en gran parte de los niveles no obligatorios de nuestro sistema educativo, concretamente, en los ciclos de Formación Profesional que se tratan en este estudio.

Los Grados Universitarios tienen esta sección educativa más cuidada, siendo parte fundamental de sus competencias el análisis de fuentes de información, la comprensión de los mensajes y la ética en la creación y divulgación de la información. No ocurre lo mismo con el sector de la Imagen y del Sonido dentro de la Formación Profesional (Figura 20), donde, a pesar de que su única competencia general en cinco de los seis ciclos existentes, es la creación o la venta de productos audiovisuales, multimedia y

mediáticos, carecen por completo de una educación mediática en dentro de competencias tanto profesionales como generales.

**Figura 20.**

*Red del análisis cualitativo de todos los ciclos de FP de Imagen y Sonido*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos introducidos en Atlas.ti

Esto implicaría directamente, la creación de contenido mediático e informativo de los profesionales que estudien estos ciclos formativos, sin ningún tipo de base educativa respecto a la ética del mensaje, la igualdad, los derechos fundamentales de las personas, el conocimiento del contexto de los medios o el uso correcto de las diferentes fuentes de información; lo que repercutirá en la creación de mensajes e informaciones incorrectas y poco objetivas en un alto número de casos.

Debemos recordar que la UNESCO considera necesaria una educación mediática amplia y global, no solo para los profesionales de la información, sino para cualquier ciudadano. Esto implicaría que no solo deberían estar presentes las competencias en educación mediática durante el periodo de escolarización obligatorio, sino que la sociedad, la educación y los medios de comunicación, deben convertirse en garantes y divulgadores constantes de estos conocimientos.

El Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio desarrolla en su artículo 1, que “la formación profesional del sistema educativo se define como el conjunto de acciones formativas que tienen por objeto la cualificación de las personas para el desempeño de las diversas profesiones, para su empleabilidad y para la participación activa en la vida social, cultural y económica”. Además, propone tres claros objetivos que deben conseguirse con su estudio:

1. Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.
2. Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.
3. Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Estos tres objetivos, principalmente el tercero, corresponde claramente a las competencias base que ha planteado la UNESCO en sus últimos textos publicados sobre educación mediática en profesionales de la información (Muratova et al. 2020) y en la ciudadanía (Grizzle et al. 2021). En este objetivo se hace clara referencia a la necesidad de un ejercicio crítico de la ciudadanía en todos los aspectos la sociedad para un crecimiento autónomo del individuo, un desarrollo de su aprendizaje a lo largo de toda su vida, el ejercicio de una ciudadanía crítica y el favorecimiento de la inclusión y la cohesión social. Para lograr estos objetivos generales de la formación profesional, se hace necesaria la incorporación de la educación mediática como nexo de unión entre empresas, medios de comunicación y centros educativos.

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional afirma en su preámbulo la existencia de un “amplio conjunto de derechos, capacidades y competencias personales, sociales y profesionales que son imprescindibles tanto para desarrollarse plenamente como personas como para aprovechar las oportunidades de empleo que ofrece el cambio económico y tecnológico” (Pág. 43551). En su artículo 44, y centrándose en los ciclos formativos de grado básico, señala que en su enseñanza se “fomentarán el desarrollo de habilidades

sociales y emocionales, el trabajo en equipo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación” (Pág. 43583).

Se entiende a través de esta nueva ley de Formación Profesional que, para facilitar la adaptación de los profesionales de la información a los cambios sociales, tecnológicos y digitales, es necesario el desarrollo de competencias en educación mediática en aspectos tan amplios como el papel de las redes sociales, la Inteligencia Artificial y sus límites, la desinformación o las audiencias como “big data” entre otras. Competencias que, si bien hoy en día ya son indispensables para cualquier ciudadano que quiera ejercer de manera crítica su ciudadanía, se hacen aún más necesarias en los futuros profesionales de la comunicación y de la información. Esta nueva ley, consciente de la necesidad del desarrollo de estas competencias, incluye un “Plan de competencias en digitalización e inteligencia artificial en la Formación Profesional”, dentro de su disposición adicional novena (Pág. 43621).

Partiendo de estas consideraciones sobre los objetivos principales de la Formación Profesional, y del conocimiento de que las competencias mediáticas incluyen una amplia gama de alfabetizaciones como la tecnológica, la comunicativa o, la instrumental, se entiende que esta competencia mediática debe encontrarse presente al menos de manera transversal, en todo el currículo educativo de los técnicos de formación profesional, pero más desarrollada aún si cabe, en aquellos dedicados a la rama de Imagen y Sonido debido a su relación directa con la producción y difusión de mensajes en los medios de comunicación.

## **5.2. Análisis cuantitativo de los cuestionarios**

Para el análisis de datos de los cuestionarios de este estudio, se comienza por realizar un análisis descriptivo de los obtenidos tanto por la muestra del profesorado como por la muestra del alumnado en las dos dimensiones propuestas: el nivel de competencia autopercibido en una serie de habilidades y competencias en educación mediática y, el nivel de importancia que dan a esas competencias, en el caso del alumnado dentro de sus estudios, y en el caso del profesorado dentro de los estudios de sus alumnos. Estos

datos aportan una idea completa de cómo el nivel que consideran tener tanto alumnado como profesorado de estas competencias en general es bastante elevado. También ofrece una primera visión de la alta importancia que otorgan ambas muestras a la presencia de estas competencias dentro de los estudios de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido.

Este análisis descriptivo, realizado a través del programa estadístico SPSS, nos permitirá recolectar y ordenar la información obtenida en los datos, y extraer las características más representativas de cada muestra a través de gráficas visuales más sencillas de interpretar. Igualmente, gracias a este tipo de análisis podremos describir tendencias y relaciones existentes entre diferentes variables.

La muestra del profesorado está formada por 207 profesores a nivel nacional que imparten actualmente clase dentro de la rama de Imagen y Sonido de Formación Profesional y 416 alumnos a nivel nacional que actualmente están recibiendo clases de alguno de los ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido (Tabla 1). De la muestra del profesorado, el 59,9% son hombres, el 39,6% son mujeres y el 0,5% se consideran de género no binario. De ellos, el 64,3% imparten clase en ciclos de Grado Superior, el 6,3% a Grado Medio y el 29,5% tanto a Grado Superior como a Grado Medio. Respecto a la muestra del alumnado, el 59,9% son hombres, el 39,7% mujeres y el 0,5% pertenecen a un género no binario. De ellos, el 94% cursan actualmente un ciclo de Grado Superior y el 6% un ciclo de Grado Medio.

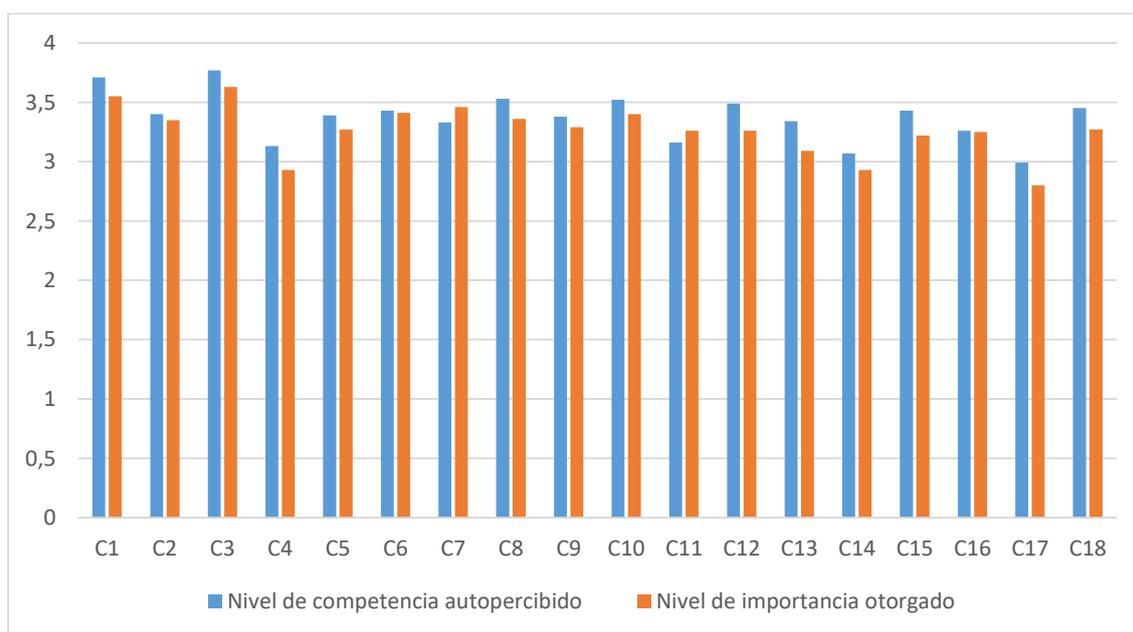
### **5.2.1. Primer bloque del cuestionario (C1-C18)**

La primera parte de este análisis de resultados se basa en el estudio de los datos obtenidos de ambas muestras en el primer bloque de ítems del cuestionario, relacionados con aquellas habilidades y competencias que cualquier miembro de la ciudadanía debería tener y desarrollar a lo largo de su vida (Grizzle et al. 2021).

### 5.2.1.1. Niveles de autopercepción de conocimiento e importancia en Educación Mediática en el profesorado y el alumnado

En el análisis de la muestra del profesorado, se observa respecto a las competencias del primer bloque de estudio, y que se pueden apreciar en la Figura 21, que el nivel de autopercepción del profesorado, respecto a su conocimiento en las habilidades y competencias en educación mediática propuestas en el cuestionario, es bastante alto. Tan solo en el conocimiento de las leyes o políticas nacionales que regulan la estructura del a propiedad de medios (C17), su puntuación es inferior a 3 (2,99), siendo el valor de puntuación máxima obtenida de 3,77 sobre 4 en habilidades relacionadas con la comprensión de cómo el pensamiento crítico puede ayudar en el desarrollo de productos culturales éticos y diversos (C3). Respecto a la importancia que otorgan a las competencias planteadas en la impartición de sus clases dentro de FP también destacan el desarrollo de ese pensamiento crítico (C3) con la puntuación más elevada (3,63).

**Figura 21.**  
Medias C1-C18 Profesorado



El profesorado afirma tener su nivel de competencia máximo (3,77) en la comprensión de cómo el pensamiento crítico puede ayudar a desarrollar productos diversos y éticos (C3). El 78,7% de los encuestados aseguran tener en esta competencia mucho nivel, y el 19,8% bastante. Muy seguido a este nivel (3,71) se encuentra su percepción respecto a

sus conocimientos de conceptos relacionados con la libertad de prensa y la libertad de expresión (C1), así como sus conocimientos (3,53) respecto a cómo las diferentes representaciones de géneros en los medios y en la publicidad impactan en la audiencia (C8).

Por otro lado, del análisis de este primer bloque de ítems también se deduce un nivel en su percepción de competencia más bajo (2,99) respecto a la legislación y políticas que regulan la propiedad de los medios (C17), donde el 32,4% de los encuestados, aseguraron tener un nivel valorado con puntuaciones entre algo y nada. Inferiores respecto al resto de puntuaciones también son sus percepciones respecto al conocimiento que tienen en Inteligencia Artificial (C14) y las estrategias para la protección de información personal en línea (C11), con puntuaciones de 3,07 y 3,16 respectivamente.

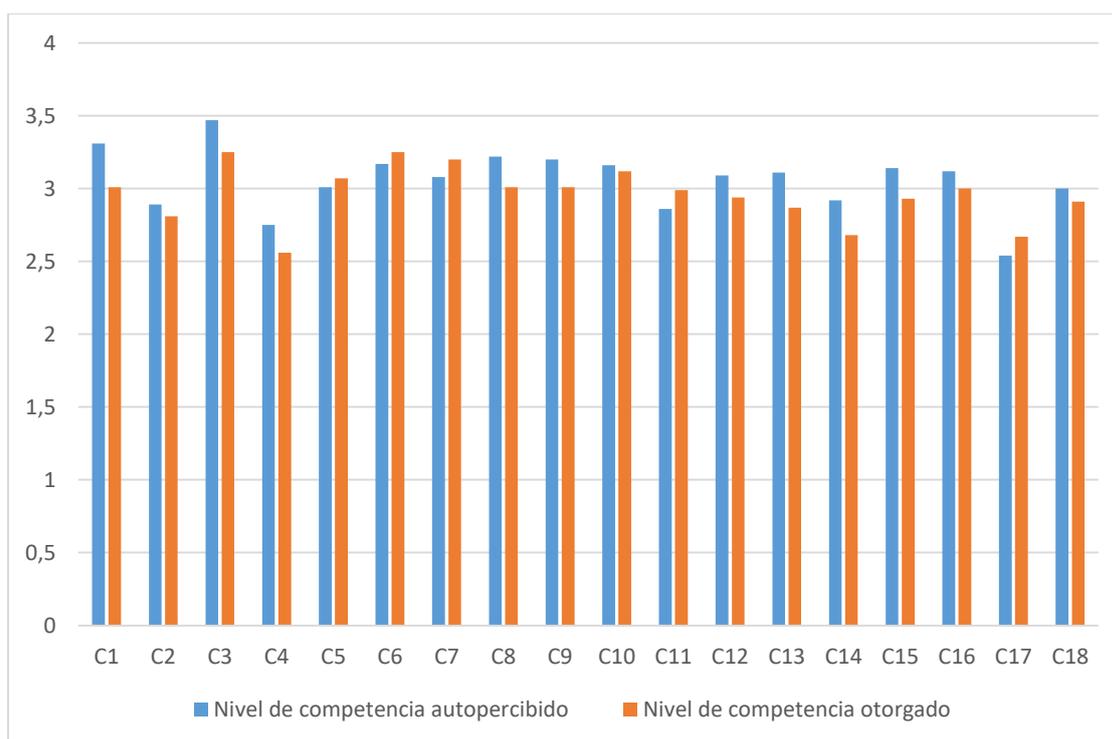
La importancia otorgada por el profesorado a todas las habilidades y competencias mediáticas planteadas en este bloque del cuestionario es realmente elevada, siendo su nivel mínimo 2,80 puntos respecto a 4. Valora a su vez con una mayor importancia en los estudios que imparte, a las mismas competencias que afirman dominar mejor. Respecto a la importancia otorgada al pensamiento crítico dentro de sus estudios (C3), el 93,2% del profesorado considera bastante o muy importante incluirla dentro de los estudios de FP de esta rama de Imagen y Sonido, dando una puntuación media de 3,63 puntos. Por otro lado, el 90,1% del profesorado también considera entre bastante y muy importante (3,55) incluir en estos estudios comprender conceptos relacionados con la libertad de prensa, de información, de expresión y de ética dentro del ejercicio de la labor periodística (C1). También es muy elevado el porcentaje de profesorado (87,5%) que considera muy o bastante importante (3,46) la identificación y detección en redes sociales de noticias falsas y/o erróneas (C7).

Centrándonos en las competencias y habilidades con puntuaciones inferiores dentro de esta dimensión, tan solo en tres ocasiones estos niveles son inferiores a 3 y siempre con más de 50% de la muestra con niveles entre bastante y muy importante. El conocimiento de la legislación y políticas que regulan la estructura de propiedad de los medios (C17) es el ítem con menor puntuación (2,80), y coincidente con el que menor nivel afirma

tener el profesorado. Aun así, tan solo el 9,7% de la muestra considera estos conceptos nada importantes en los estudios de sus alumnos, siendo un 58% los que los consideran bastante o muy importantes.

Al comparar el mismo bloque de competencias con la muestra del alumnado (Figura 22), se observa en este caso, una puntuación media inferior respecto al nivel de auto percepción de competencias, siendo en este caso hasta 5 las ocasiones en las que estas medias se encuentran por debajo de la puntuación de 3. Al igual que la muestra del profesorado, el alumnado también considera en un nivel elevado la importancia en sus estudios para la mayoría de las competencias planteadas.

**Figura 22.**  
*Medias C1-C18 Alumnado*



Al igual que en la muestra del profesorado, el alumnado también considera tener un mayor nivel de competencia en C3, aunque con una puntuación inferior (3,47). En esta ocasión, tan solo el 53,4% considera tener mucho nivel, frente al 78,7% que lo hacía en

el profesorado. Coinciden también con el profesorado en considerar tener mayor nivel en C1 (3,31) y C8 (3,22), aunque en esta muestra, el porcentaje de alumnos que considera tener mucho nivel es inferior al del profesorado, siendo de 44,2% para C1 y 42,3% para C8.

Por otro lado, consideran nuevamente de manera similar al profesorado, tener un nivel de competencia inferior (2,54) en aquellos aspectos relacionados con la legislación y políticas de los medios (C17). De hecho, el 13,7% de los encuestados asegura no tener ningún conocimiento al respecto, y el 36,1% algo. Tampoco consideran tener conocimientos suficientes (2,75) respecto al vínculo creado entre la información impulsada por el ciudadano y el periodismo ciudadano (C4). El conocimiento de las estrategias para proteger la información personal en línea sería el tercero de los puntos débiles que reconocería esta muestra, dándole una puntuación de 2,86, y estando el 31,2% de los encuestados en niveles de conocimiento comprendidos entre nada y algo.

Como se ha analizado en la muestra del profesorado, el alumnado también ofrece una puntuación muy elevada a la mayoría de las habilidades y competencias propuestas, considerando al pensamiento crítico en el desarrollo de productos culturales y éticos (C3), y al conocimiento de los derechos de autor (C6) con la máxima puntuación (3,25). Tan solo el 3,6% de los encuestados considera nada importante la inclusión del pensamiento crítico dentro de sus estudios, y este nivel se reduce al 1,7% en el caso del conocimiento de los derechos de autor.

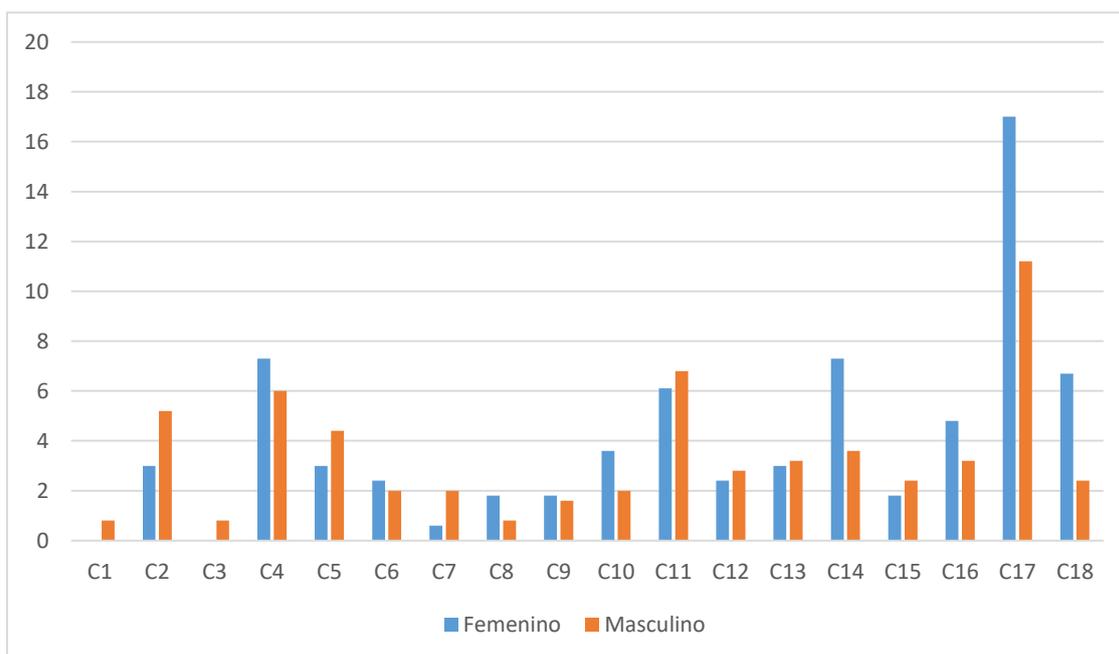
Coinciden con el profesorado en dar menor importancia a conceptos relacionados con el periodismo ciudadano (C4), la legislación de los medios (C17) y la Inteligencia Artificial (C14), puntuando en 2,54 a la considerada menos importante de todas ellas (C17). Se observa también que a pesar de que estos tres ítems tienen los niveles mínimos de puntuación en esta dimensión de estudio, se debe tener en cuenta que, en todas ellas, más del 50% de la muestra las ha considerado bastante o muy importantes.

### 5.2.1.2. Niveles de autopercepción de conocimiento en Educación Mediática del alumnado diferenciado por género

Para continuar con un desglose de datos más pormenorizado de este bloque, hemos analizado el porcentaje del alumnado, diferenciado por géneros, que considera dominar “nada” y “mucho” los distintos ítems planteados (Figura 23). El resultado ofrece unos resultados bastante variables respecto a las habilidades conocidas o manejadas por los alumnos según su género. Si bien, y a pesar de que podría asegurarse la existencia de un empate en el número de habilidades que cada género maneja mejor que el otro, la diferencia de conocimiento respecto al nivel base (“no dominar nada una competencia”), deja a la vista claras evidencias de que no es así.

**Figura 23.**

*Porcentaje “nada” del bloque C1-C18 Alumnado: diferencia por género en autopercepción*



*Nota.* Debido a que los porcentajes mostrados tienen una puntuación baja, se ha decidido puntuar el eje vertical en base a 20 (sobre 100 puntos reales), para la mejor visualización de los resultados.

Tanto en el caso de los hombres como de las mujeres, los porcentajes manejados respecto a no conocer nada unas determinadas competencias son muy bajos. Sin embargo, las mujeres poseen este porcentaje en 0% en dos de los 18 ítems (C1 y C3), donde los hombres tienen también porcentajes bastante bajos de desconocimiento con 0,8% en ambos casos. De esta forma, el género femenino destacaría sobre hombres en conocer la importancia de la libertad de prensa y del pensamiento crítico.

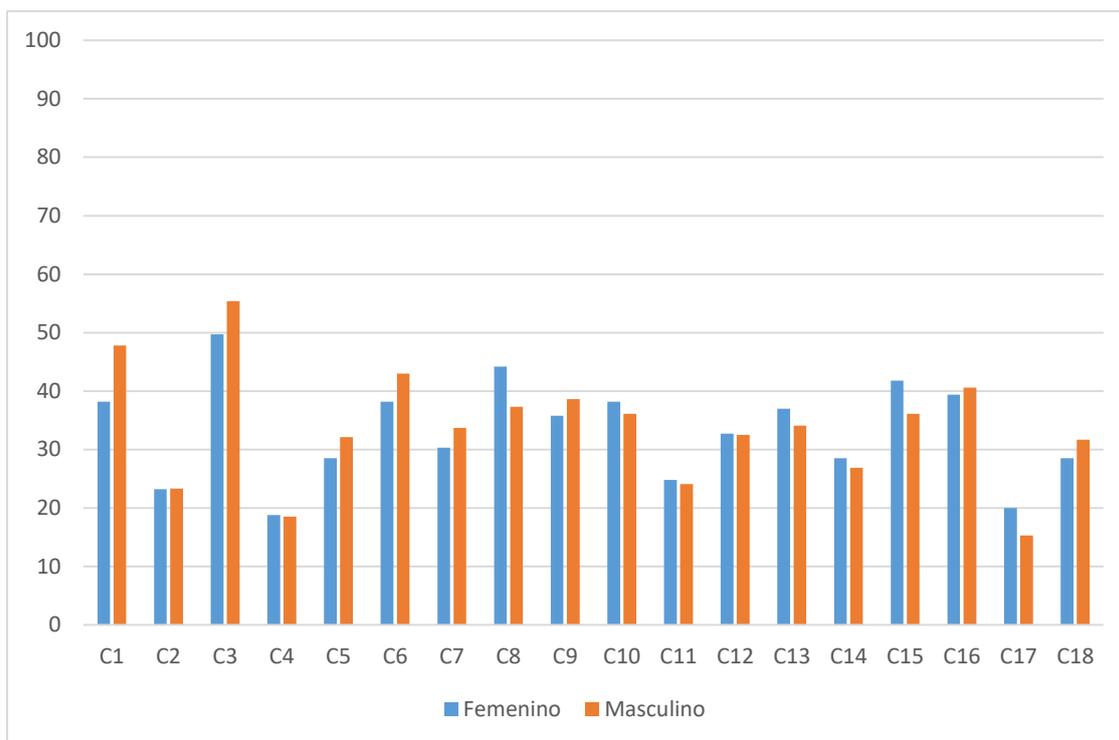
Sin embargo, ambas muestras llegan al porcentaje más elevado de desconocimiento en C17, donde el 17% de las mujeres encuestadas frente al 11.2% de los hombres asegura no tener conocimiento ninguno respecto a las leyes o políticas que regulan la estructura de los medios de comunicación.

Por otro lado, cabe destacar también el mayor desconocimiento de las mujeres respecto a los hombres en aspectos relacionados con la Inteligencia Artificial (C14) o la evaluación de la información en los medios digitales de manera crítica y reflexiva (C18). En el caso del impacto social de la IA en el ciudadano (C14), el 7.3% del público femenino encuestado aseguro no tener ningún tipo de conocimiento, mientras que, en el público masculino, este porcentaje se reduce al 3.6%. Algo similar ocurre con C18, donde las mujeres reconocer un desconocimiento del 6.7% frente al 2.4% de los hombres.

Centrándonos en aquellas competencias o habilidades que manejan “mucho” (Figura 24), la igualdad a simple vista vuelve a prevalecer. En este caso, los porcentajes de mayor conocimiento se engloban en torno a la competencia C3 para ambas muestras, con un 49.7% de las mujeres que aseguran tener un alto conocimiento en aspectos relacionados con el pensamiento crítico frente al 55.4% de los hombres.

**Figura 24.**

*Porcentaje “mucho” del bloque C1-C18 Alumnado: diferencia por género en autopercepción*



Los niveles inferiores de ambas muestras se reflejan en conocimientos relacionados con el periodismo ciudadano (C4) y el conocimiento de las políticas que rigen los medios de comunicación (C17), esta última, coincide con la competencia en la que más encuestados, de ambos géneros, aseguran tener un conocimiento nulo. De hecho, tan solo el 15.3% de los hombres y el 20% de las mujeres, asegura conocer mucho sobre este tema.

Destaca el hecho de que los hombres destaquen respecto a las mujeres en competencias en las que ellas aseguraban tener en todo momento conocimiento (C1 y C3). En este caso, los encuestados masculinos aseguran tener un elevado conocimiento al respecto en un 47.8% y 49.7% respectivamente. Sin embargo, los encuestados femeninos se mantienen en valores de 38.2% para C1 y 49.7% para C3.

### **5.2.1.3. Niveles de importancia dada a la Educación Mediática por el alumnado diferenciado por género**

Continuando en la misma línea que en el apartado anterior, a continuación, se analizarán por género los niveles de importancia dados a los diferentes ítems estudiados en esta investigación por parte de la muestra del alumnado. Para ello, nuevamente tomaremos las opciones “nada” y “mucho”, con el fin de contrastar las diferencias entre hombres y mujeres a la hora de otorgar más o menos importancia a diferentes conceptos o habilidades en educación mediática dentro de sus estudios de Formación Profesional.

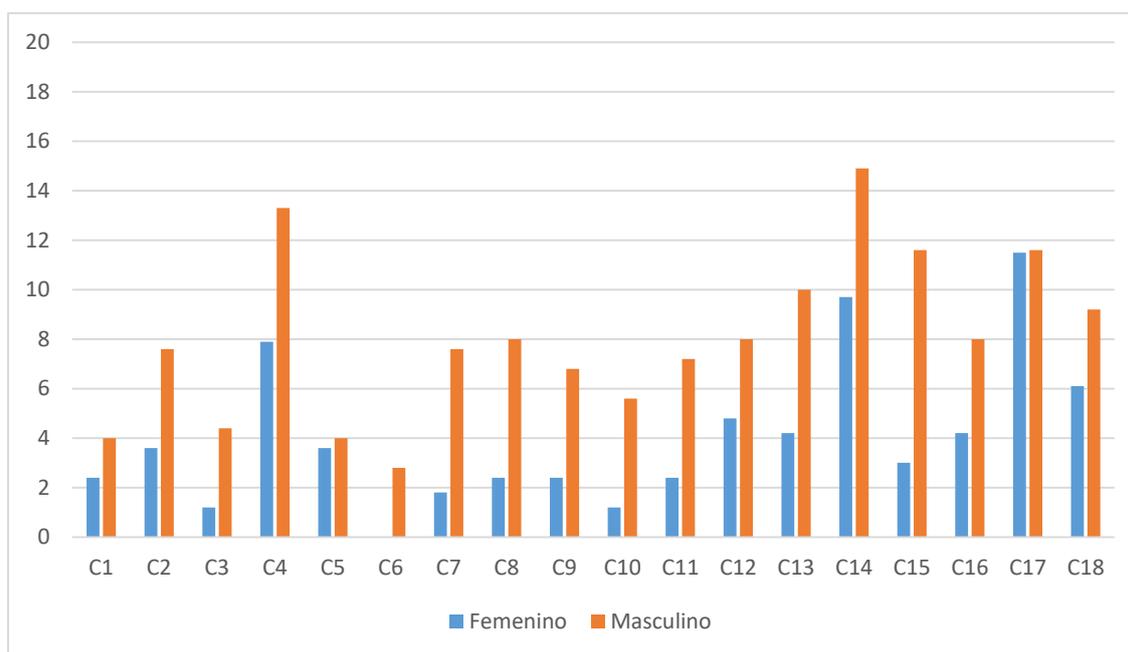
En general, todos los porcentajes que consideran “nada importante” la inclusión de conceptos relacionados con la educación mediática dentro de los estudios de FP son bastante bajos, siendo en su mayoría por debajo del 10% de los encuestados y del 6% en las encuestadas. En esta ocasión, y de manera contraria a como ocurría en el nivel de autopercepción de conocimiento, sí que existe una gran diferencia entre el género masculino y femenino a la hora de dar mayor o menor importancia a estos ítems planteados.

En la figura 25 se muestra cómo el género masculino considera menos importante la inclusión de todas y cada una de las competencias mediáticas de este primer bloque dentro de sus estudios de Imagen y Sonido.

Destaca en considerar menos importante al impacto social de la Inteligencia Artificial (C14) y al periodismo ciudadano (C4). En el primer caso, el 14.9% de los encuestados considera que esta competencia no es nada importante en sus estudios, frente al 9.7% de las encuestadas. En el ítem relacionado con el periodismo ciudadano, el 13.3% de los encuestados tampoco la considera importante frente al 7.9% de las encuestadas.

**Figura 25.**

Porcentaje “nada” del bloque C1-C18 Alumnado: diferencia por género en importancia otorgada



*Nota.* Debido a que los porcentajes mostrados tienen una puntuación baja, se ha decidido puntuar el eje vertical en base a 20 (sobre 100 puntos reales), para la mejor visualización de los resultados.

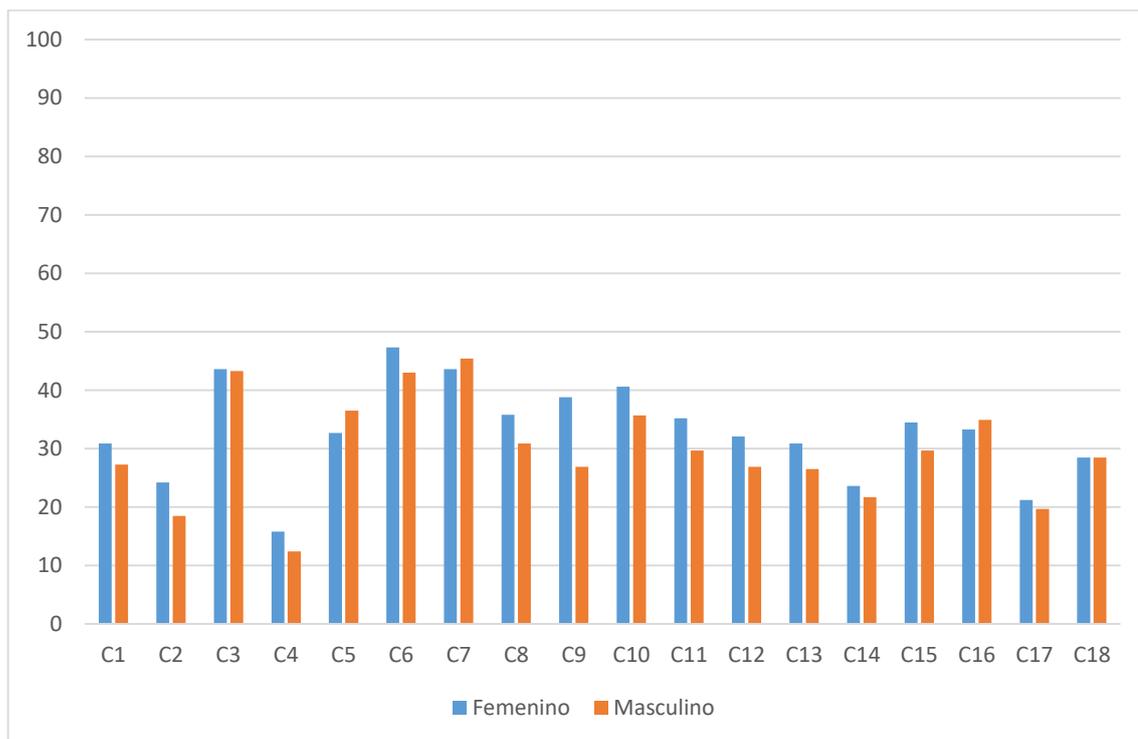
Por su parte, el género femenino tiene porcentajes bastante más inferiores en este bloque, llegando incluso a un 0% de mujeres que consideran “nada importante” la inclusión de conceptos relacionados con los derechos de autor en sus estudios. También son muy bajos los porcentajes de C3 (1.2%), C10 (1.2%) y C7 (1.8%), de tal forma que aspectos como el pensamiento crítico, la detección de noticias falsas y las características y el lenguaje de los medios de comunicación, son bien valorados por el género femenino dentro de sus estudios.

De hecho, si nos centramos en los resultados de aquellas competencias a las que el alumnado da mucha importancia dentro de sus estudios (Figura 26), vemos que es precisamente esta competencia, la C3, junto a la C7 y la C6, a las que ambos géneros ofrecen una mayor relevancia. Aspectos como el conocimiento los derechos de autor y su importancia (C6), consiguen niveles de importancia del 90,3% por parte del alumnado (47.3% mujeres y 43% hombres). Además, la detección e identificación en redes sociales de notificaciones falsas (C7), es apoyada como muy importante por el 43.6% de las

encuestadas y el 45.4% de los hombres. Igualmente, la importancia del pensamiento crítico recibe un respaldo del 43.6% de las mujeres y el 43% de los hombres.

**Figura 26.**

*Porcentaje “mucho” del bloque C1-C18 Alumnado: diferencia por género en importancia otorgada*



En este aspecto, el género femenino destaca frente al masculino a la hora de dar mayor importancia a la educación mediática en los estudios de FP, siendo superados sus niveles de importancia tan solo en la importancia de identificar noticias falsas en la red (C7) y en reconocer el valor de las herramientas multimedia (C16). Sin embargo, en ambos casos la diferencia entre géneros es mínima.

**5.2.1.4. Niveles de autopercepción del conocimiento y de importancia dada a la Educación Mediática por el profesorado diferenciado por género**

Tras el análisis de los resultados de los cuestionarios en esta variable de género dentro de la muestra del profesorado, tanto en la dimensión de estudio del nivel de importancia dado y del nivel autopercebido de conocimiento, se ha decidido no incluirla en el análisis.

El motivo es que sus porcentajes de variación en esta investigación no son suficientemente significativos como para suponer una diferenciación clara del profesorado en sus opiniones como hombres o mujeres.

#### ***5.2.1.5. Niveles de autopercepción de conocimiento en Educación Mediática del alumnado diferenciado por ciclos de formación***

Consideramos necesario en este estudio hacer una distinción entre los diferentes ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido. Este análisis se justifica en el hecho de que el acceso a los diferentes grados (medio y superior), implica un nivel mínimo de conocimiento educativo diferente, por lo que es muy posible, que las diferencias entre su alumnado, arrojen resultados relevantes para esta investigación. En segundo lugar, es necesaria esta diferenciación debido al amplio espectro profesional que esta rama educativa abarca, pudiendo tener diferentes impresiones respecto al conocimiento o a la importancia dada a la educación mediática en sus estudios, un futuro creador de videojuegos, un sonidista de un congreso o un realizador de televisión.

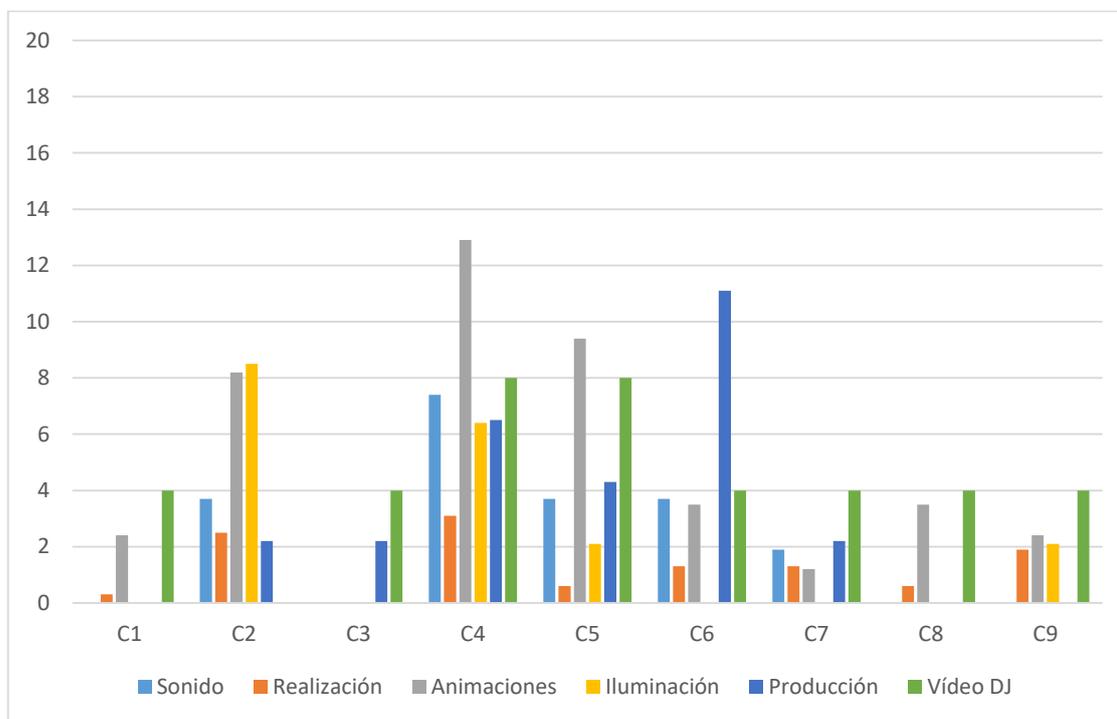
Debido a la amplitud de datos a la que nos enfrentamos cuando trabajamos con la variable de ciclo formativo, se ha optado en este apartado por dividir el bloque C1-C18 en dos subgrupos de 9 categorías cada uno, para una mejor visualización de sus resultados.

Centrándonos en aquellos ciclos que ofrecen un nivel de autopercepción bajo, catalogando sus conocimientos como “nada”, destaca el hecho de que tan solo tres de los seis grupos analizados (Figura 27), considera no tener ningún tipo de conocimiento respecto a la libertad de prensa y la libertad de expresión (C1). Sin duda, el ciclo de Vídeo DJ y Sonido (Grado Medio), es el que reconoce en más ocasiones no tener conocimiento sobre este tipo de competencias, llegando a niveles del 8% de los alumnos encuestados en aspectos relacionados con el periodismo ciudadano (C4) y el conocimiento y relevancia de las fuentes de información (C5). Respecto al periodismo ciudadano destaca también la cifra ofrecida por el alumnado de Animaciones 3D, donde 12.9% del alumnado encuestado asegura no tener ningún tipo de conocimiento al respecto. Otra

cifra destacable de este bloque es la que ofrece el ciclo de Producción de espectáculos y eventos en C6, donde el 11.1% de los alumnos encuestados no conocen los límites de los derechos de autor ni su importancia.

**Figura 27.**

Porcentaje “nada” del bloque C1-C9 Alumnado: diferencia por ciclos en autopercepción



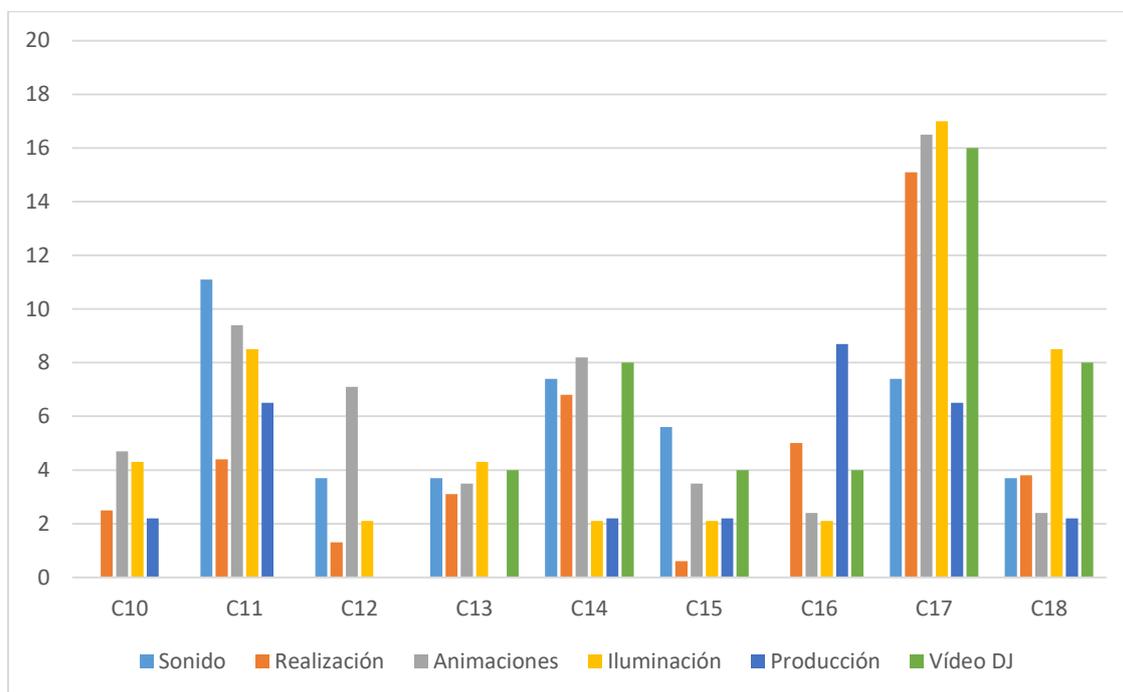
*Nota.* Debido a que los porcentajes mostrados tienen una puntuación baja, se ha decidido puntuar el eje vertical en base a 20 (sobre 100 puntos reales), para la mejor visualización de los resultados.

Centrándonos en las competencias C10-C19 (Figura 28), queda claro que la competencia en la que menos conocimiento aseguran tener todos los ciclos es aquella relacionada con la legislación y políticas que rigen los medios (C17). De hecho, el 17% de los alumnos de Iluminación, el 16.5% de los de Animaciones, el 16% de los Vídeo DJ y el 15.1% de los de Realización, aseguran no tener ningún tipo de conocimiento al respecto.

Por otro lado, aspectos como la libertad de expresión (C1), el pensamiento crítico (C3) o las audiencias (C8), son las habilidades que menos nivel de desconocimiento tienen entre el alumnado de la mayoría de los ciclos.

**Figura 28.**

*Porcentaje “nada” del bloque C10-C18 Alumnado: diferencia por ciclos en autopercepción*



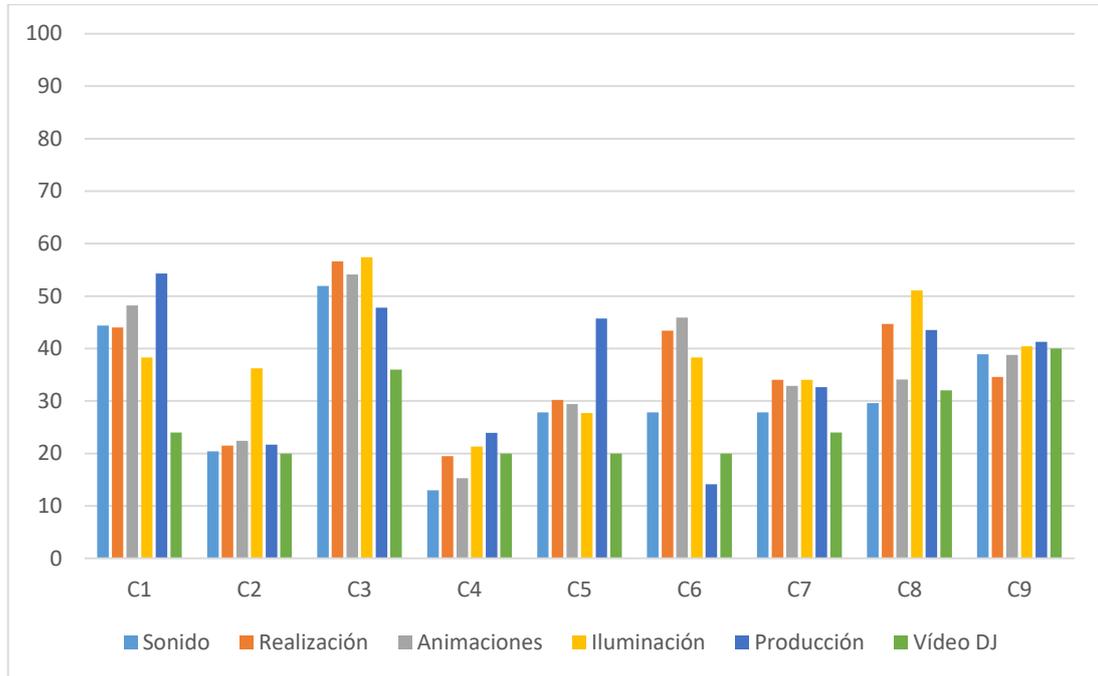
*Nota.* Debido a que los porcentajes mostrados tienen una puntuación baja, se ha decidido puntuar el eje vertical en base a 20 (sobre 100 puntos reales), para la mejor visualización de los resultados.

Destaca también el desconocimiento generalizado en aspectos con la protección de la información en línea (C11), donde el 11.1% de los alumnos de Sonido encuestados aseguran no tener nada de conocimiento al respecto, al igual que el 9.4% de los de Animaciones, 8.5% de los de Iluminación y 6.5% de los de Producción.

Centrándonos en aquellos aspectos que el alumnado asegura dominar “mucho” (Figura 29 y 30), destacan aquellos ítems en los que menos desconocimiento aseguraban tener. De forma general, y en la mayoría de los 18 ítems analizados en este primer bloque, el Grado Medio de Vídeo DJ, reconoce tener un menor nivel en todos ellos respecto al resto de ciclos de Grado Superior.

**Figura 29.**

Porcentaje “mucho” del bloque C1-C9 Alumnado: diferencia por ciclos en autopercepción

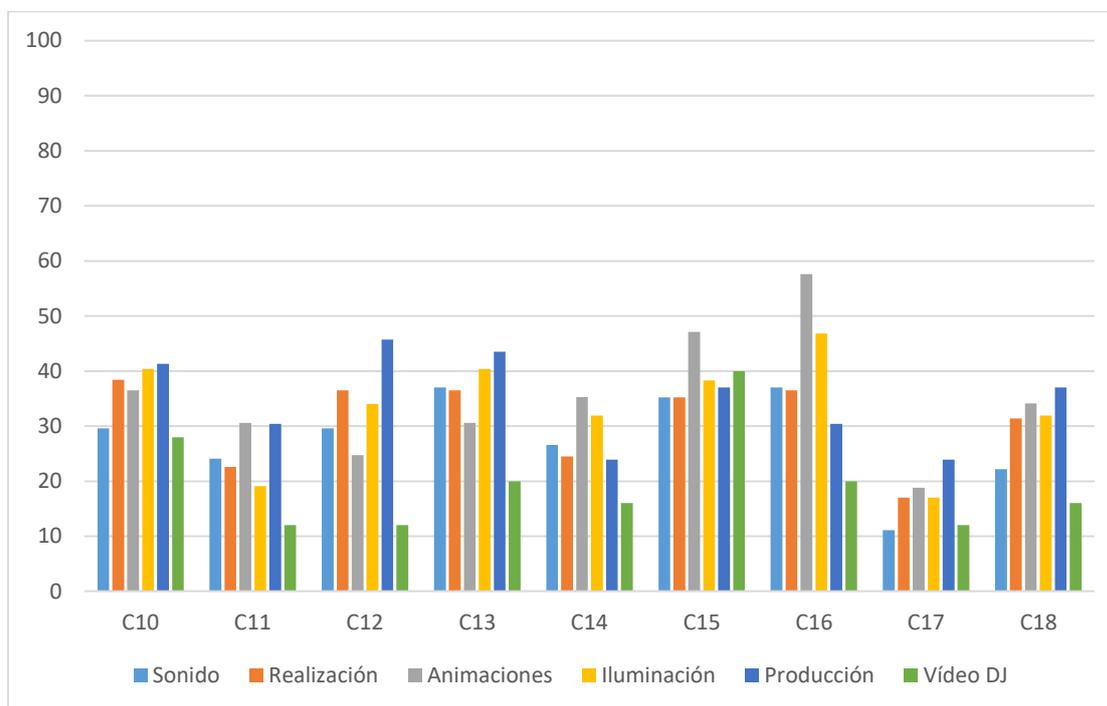


A la hora de mostrar en qué destaca cada uno de los ciclos, es necesario comprender a qué se van a dedicar en su futuro profesional, puesto que gran parte de estos conocimientos que consideran tener, están relacionados probablemente con esas inquietudes profesionales. En el caso del ciclo de Animaciones, son destacables sus resultados en el conocimiento y valorización de las herramientas multimedia interactivas (C16), llegando el 57.6% de sus alumnos a reconocer su valía en este ítem.

Los ciclos de Iluminación y de Realización destacan en el entendimiento de cómo el pensamiento crítico puede ayudarles a desarrollar productos culturales y éticos diversos (C3), ítem en el que todos los ciclos parecen coincidir, pero que destaca este alumnado de Iluminación con un 57.4% de sus alumnos que reconoce conocer mucho esta habilidad. El ciclo de Producción por su parte destaca en el conocimiento de la importancia de la libertad de prensa y libertad de información (C1), ofreciendo el 54.3% de sus alumnos la puntuación máxima a este ítem. Es el mismo bloque en el que destaca el ciclo de Sonido, pero su puntuación se reduce al 44.4%.

**Figura 30.**

*Porcentaje “mucho” del bloque C10-C18 Alumnado: diferencia por ciclos en autopercepción*



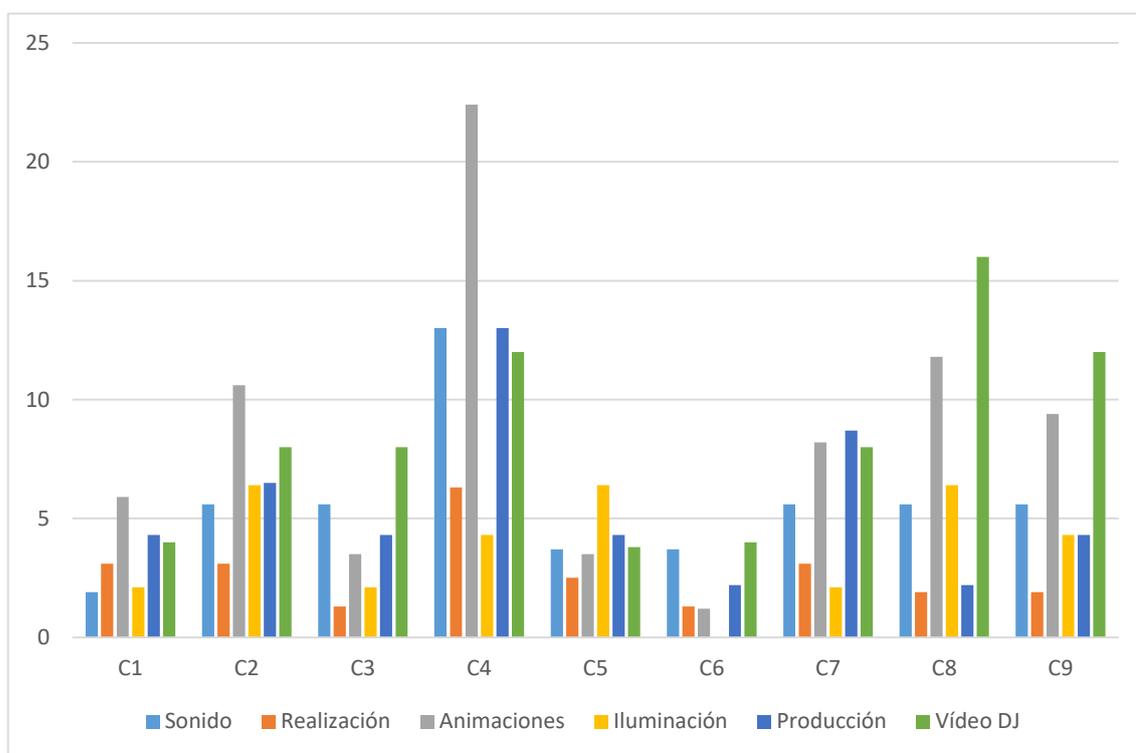
Por último, el 40% de los alumnos del ciclo de Vídeo DJ considera estar mejor formado en aspectos relacionados con las redes sociales (C9) y en el uso de nuevas tecnologías (C15).

#### ***5.2.1.6. Niveles de importancia dada a la Educación Mediática por el alumnado diferenciado por ciclos de formación***

Siguiendo la misma línea que hemos trabajado en el análisis del nivel de autopercepción de conocimiento del alumnado diferenciado por ciclos, realizaremos la misma diferenciación respecto al nivel de importancia que dan a la educación mediática dentro de sus estudios. En este caso concreto, se hace necesaria esta diferenciación debido al amplio espectro profesional que esta rama educativa abarca, pudiendo tener diferentes impresiones respecto al conocimiento o a la importancia dada a la educación mediática en sus estudios, un futuro creador de videojuegos, que un sonidista de un congreso o un realizador de televisión.

En general (Figura 31 y 32), se aprecia que los ciclos de Grado Superior de Animaciones 3D y de Sonido, así como el Grado Medio de Vídeo DJ son aquellos ciclos que ofrecen un nivel de importancia menor a las competencias mediáticas en sus estudios. De hecho, el 22.4% de los alumnos de Animaciones 3D considera innecesario comprender la importancia del periodismo ciudadano (C4), tanto 24% de los alumnos de Vídeo DJ como el 18.5% de los de Sonido, hace lo mismo con aspectos relacionados con la Inteligencia Artificial.

**Figura 31.**  
Porcentaje “nada” del bloque C1-C9 Alumnado: diferencia por ciclos en importancia dada

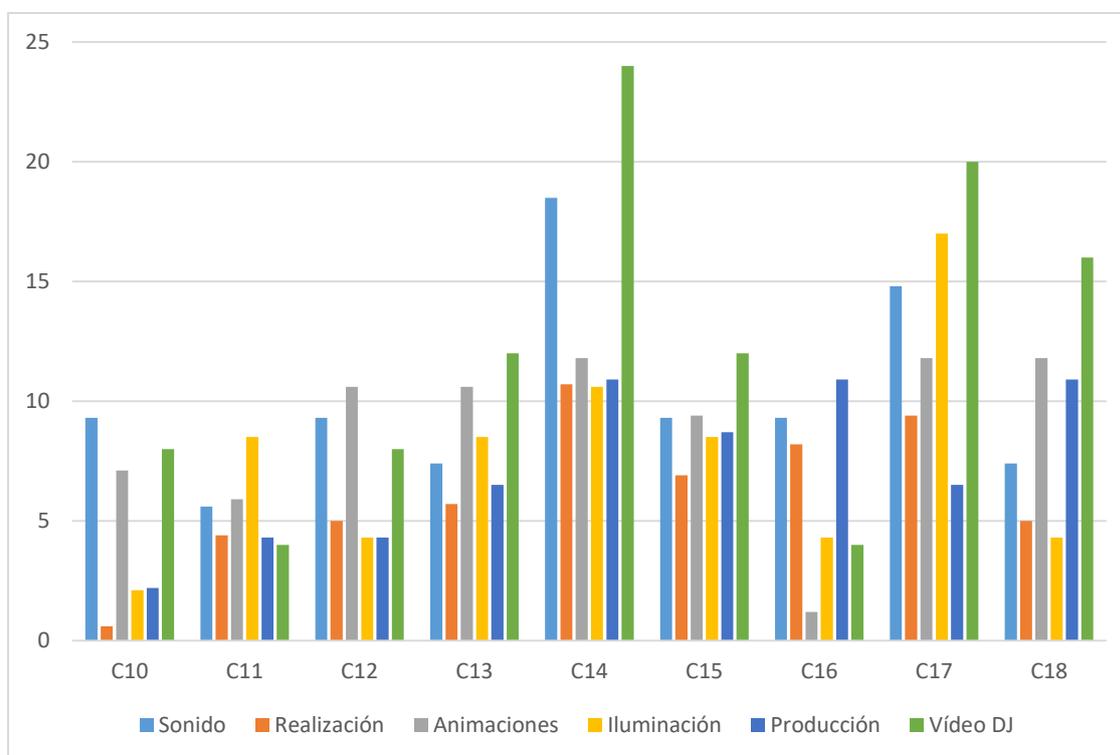


*Nota.* Debido a que los porcentajes mostrados tienen una puntuación baja, se ha decidido puntuar el eje vertical en base a 25 (sobre 100 puntos reales), para la mejor visualización de los resultados.

Sin embargo, también hay ítems en los que todos los ciclos coinciden en tener menos alumnos que no los consideren importantes. Es el caso de aquellos relacionados con los límites de los derechos de autor (C6), la libertad de expresión y libertad de prensa (C1) y el conocimiento de la diversidad de fuentes de información (C5).

**Figura 32.**

Porcentaje “nada” del bloque C10-C18 Alumnado: diferencia por ciclos en importancia dada



*Nota.* Debido a que los porcentajes mostrados tienen una puntuación baja, se ha decidido puntuar el eje vertical en base a 25 (sobre 100 puntos reales), para la mejor visualización de los resultados.

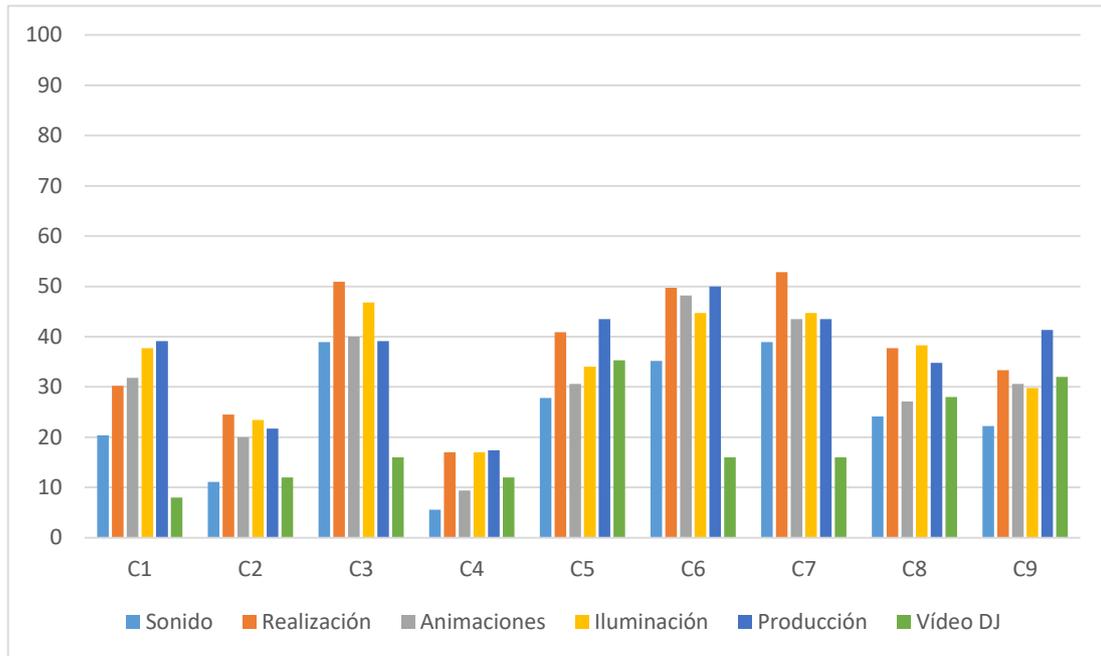
Centrándonos en los ítems que estos ciclos consideran muy importantes dentro de sus estudios (Figura 33 y 34), podemos ver que, aunque siguen bastante igualados en aquellos ítems a los que dan más o menos importancia, nuevamente existen diferencias según el ciclo al que pertenezca el alumnado. Además, en la mayoría de los casos, los porcentajes de alumnos que consideran muy importante el estudio de estas competencias en sus estudios de FP se encuentra entre el 20% y el 50%.

Más concretamente, el 38.9% de los alumnos del ciclo de Sonido consideran muy importantes aquellos ítems relacionados con el uso del pensamiento crítico en la creación de productos culturales (C3) y con el conocimiento de los límites de los derechos de autor (C6). En el caso de los alumnos del ciclo de Realización, el 50.9% considera también importante el uso del pensamiento crítico (C3), aumentando este

porcentaje al 52.8% de los que consideran importante tener en sus estudios conocimientos relacionados con identificación en redes sociales de noticias falsas o erróneas (C7).

**Figura 33.**

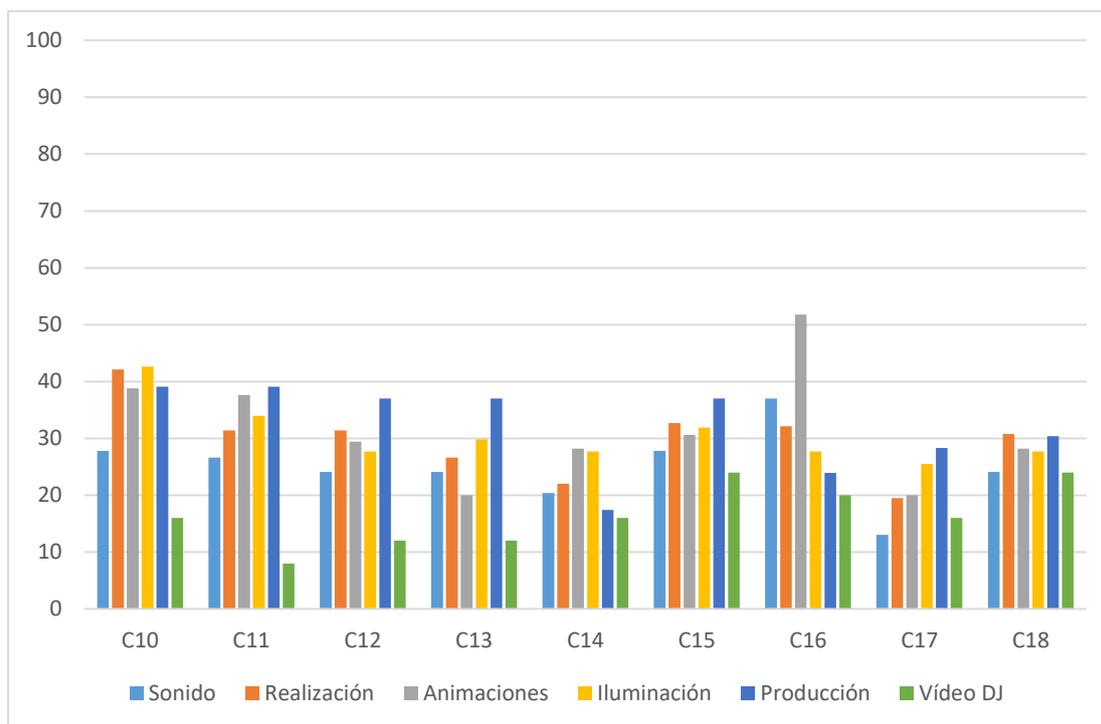
*Porcentaje “mucho” del bloque C1-C9 Alumnado: diferencia por ciclos en importancia dada*



El ciclo de Iluminación coincide con Sonido y Realización en dar mayor importancia al pensamiento crítico (C3), donde el 46.8% de los alumnos así lo consideran. También ofrecen como ellos, una puntuación muy elevada al conocimiento de los derechos de autor (C6) y al reconocimiento de noticias falsas en las redes sociales (C7), en ambos casos, con un 44.7% de los alumnos que lo corroboran. Por otro lado, el 50% de los alumnos del ciclo de Producción opta también por ofrecer una mayor importancia al conocimiento de los derechos de autor (C6), seguido por un 43.5% que también considera importante el conocimiento de fuentes de información (C5) y el reconocimiento de noticias falsas en la red (C7).

**Figura 34.**

Porcentaje “mucho” del bloque C10-C18 Alumnado: diferencia por ciclos en importancia dada



Por último, el ciclo de grado medio de Vídeo DJ es el que ofrece puntuaciones más bajas a los niveles de importancia de estas habilidades en sus estudios, aunque coinciden con sus compañeros de Producción en dar mayor importancia al conocimiento de fuentes de información (C5), de hecho, el 35.5% de sus alumnos así lo considera, superando a los que lo piensan de los ciclos de Animaciones (30.6%) o Sonido (27.8%). En segundo lugar, este alumnado de grado medio ofrece mayor importancia a la participación social a través de las redes sociales (C9), siendo el 32% de estos alumnos quienes lo consideran muy importante.

#### **5.2.1.7. Niveles de importancia dada a la Educación Mediática por el profesorado diferenciado por nivel de formación**

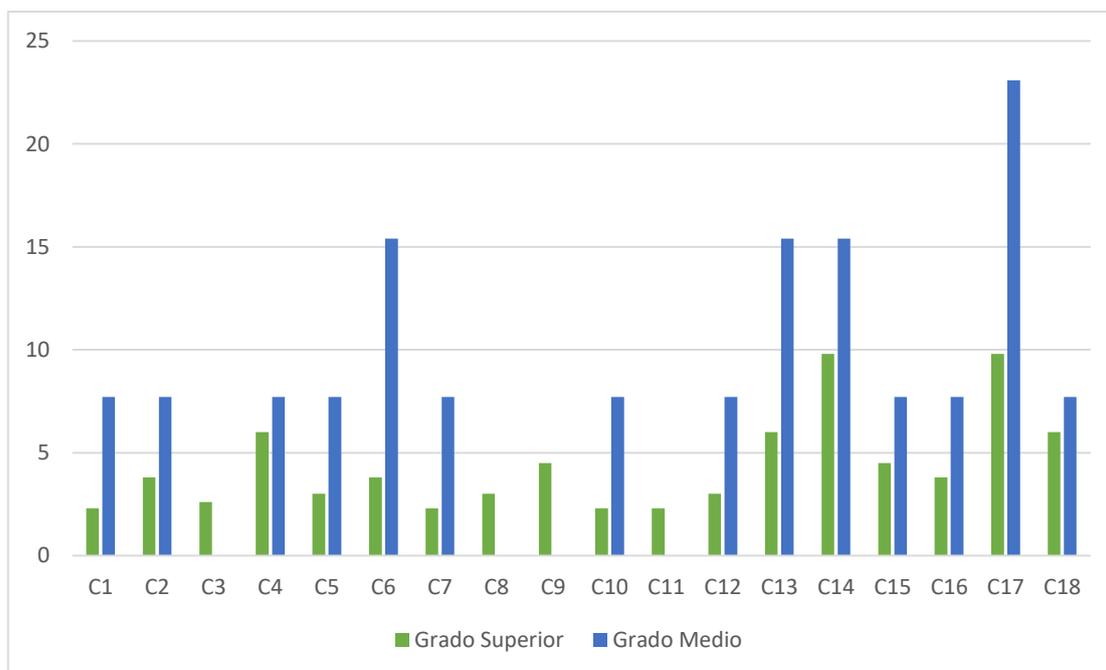
Para este apartado del análisis hemos optado por analizar la variable del ciclo al que imparte clase el profesorado, con el fin de averiguar si existen claras diferencias entre la importancia que otorga el profesorado a estas competencias en los estudios de Grado Medio y los de Grado Superior. Para el análisis final, y aunque en el cuestionario se

planteaba una triple opción: “Grado Medio”, “Grado Superior” y “Ambos”, hemos optado por eliminar la opción de “Ambos” para centrarnos en las diferencias en estos distintos niveles educativos.

En la figura 35 se aprecian claras diferencias entre ambos niveles educativos. De hecho, el profesorado de Grado Medio considera que aspectos como el impacto en la audiencia (C8), la participación social en redes sociales (C9) y la importancia de las estrategias para proteger la información en línea (C11), son de importancia en los planes de estudios de sus alumnos, y así lo corroboran al considerar con un 0% de los encuestados que no posean importancia. Cabe destacar también dentro de este profesorado de Grado Medio, que el 23.1% considera no ser importante para sus alumnos conocer las políticas gubernamentales por las que se rigen los medios de comunicación (C17), y un 15.4% considera también poco relevantes el reconocimiento de la publicidad para la transmisión de información (C13), el impacto social de la Inteligencia Artificial (C14) y el conocimiento de los límites de los derechos de autor (C6).

**Figura 35.**

*Porcentaje “nada” del bloque C1-C18 Profesorado: diferencia por nivel de formación en importancia dada*



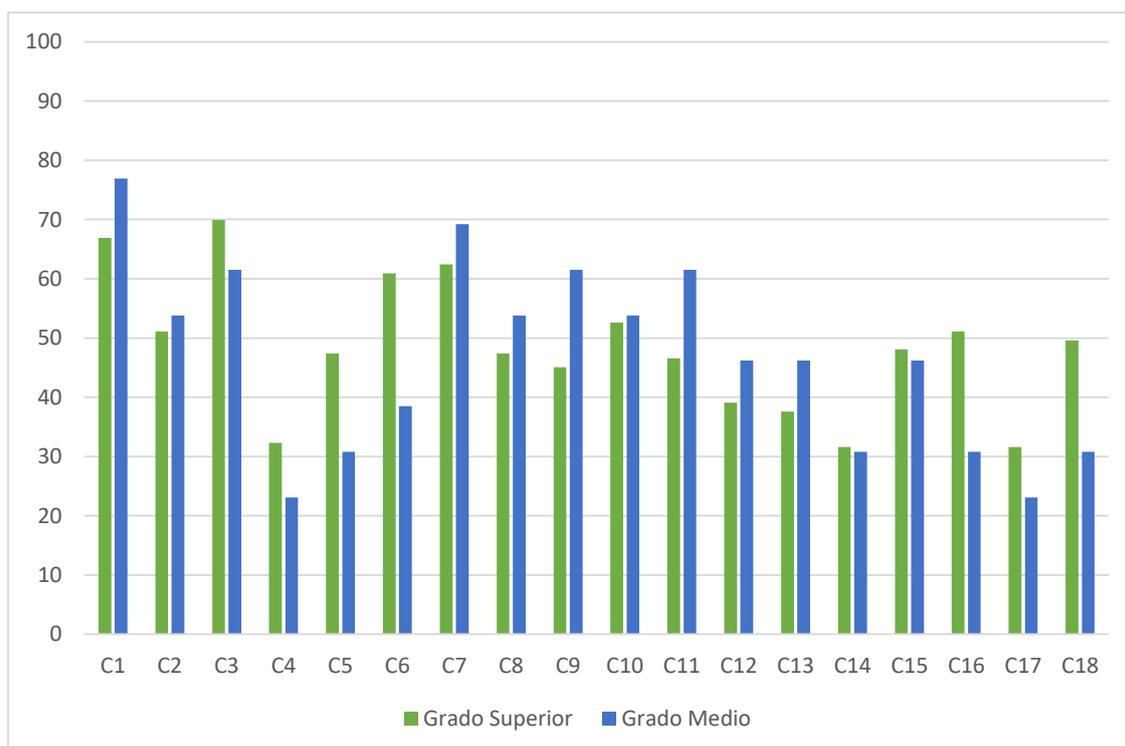
*Nota.* Debido a que los porcentajes mostrados tienen una puntuación baja, se ha decidido puntuar el eje vertical en base a 25 (sobre 100 puntos reales), para la mejor visualización de los resultados.

Por su parte, el profesorado de Grado Superior coincide con el de Grado Medio en dar menor importancia al conocimiento de las políticas por las que se rigen los medios (C17), pero el porcentaje de profesores que lo afirma desciende al 9.8%. Este mismo porcentaje es el que encontramos en aquellas competencias relacionadas con la Inteligencia Artificial (C14). Cabe destacar que, aunque sí que hay algunas competencias a las que el profesorado otorga menor importancia, el porcentaje concreto de profesores que lo opina es bastante bajo, no superando el máximo al 23.1% en Grado Medio y al 9.8% en Grado Superior.

Atendiendo ahora a las competencias que mayor importancia da la muestra del profesorado, comprobamos nuevamente claras diferencias entre los niveles de Grado Superior y Grado Medio (Figura 36). Mientras que el 76.9% profesorado de Grado Medio otorga una mayor importancia al conocimiento de la importancia de la libertad de prensa y libertad de expresión (C1), el de Grado Superior opta por destacar la importancia del pensamiento crítico en el desarrollo de productos culturales y éticos (C3), con un 69.9% de su profesorado que así lo afirma.

**Figura 36.**

*Porcentaje “mucho” del bloque C1-C18 Profesorado: diferencia por nivel de formación en importancia dada*



El profesorado de Grado Medio también destaca la importancia en los estudios de sus alumnos de otros conceptos como la detección en redes sociales de noticias falsas (C7), siendo considerada como la segunda opción más importante por el 69.2% de su profesorado. Otros puntos en los que se centran es la participación en redes sociales (C9) y la importancia de proteger la información en línea (C11). En ambos casos (C9 y C11), el porcentaje de profesorado que lo considera importante asciende al 61.5%.

Ya en el Grado Superior, su profesorado considera también relevante en la formación de sus alumnos, al igual que sus iguales de Grado Medio, competencias relacionadas con el pensamiento crítico (C1), siendo esta la segunda opción más apoyada de esta muestra con un total de 66.9% del profesorado. En este caso, también es relevante el 62.4% de profesores que considera importante la detección de noticias falsas en la red (C7) y el 60.9% que reconoce la importancia de ofrecer conocimientos a sus alumnos sobre los límites de los derechos de autor (C6).

### **5.2.2. Segundo bloque del cuestionario (P1-P5)**

En la segunda fase del análisis cuantitativo nos centraremos en el segundo bloque del cuestionario, cuyos ítems están relacionados con aquellas competencias y habilidades necesarias en todo profesional de la comunicación y de la información (Muratova et al., 2020). Nuevamente se analizarán las dos dimensiones trabajadas en este estudio: el nivel de autopercepción de una determinada competencia o habilidad en educación mediática, y el nivel de importancia otorgado a las mismas en los estudios de FP de la rama de Imagen y Sonido, ya sea como profesor o como estudiante.

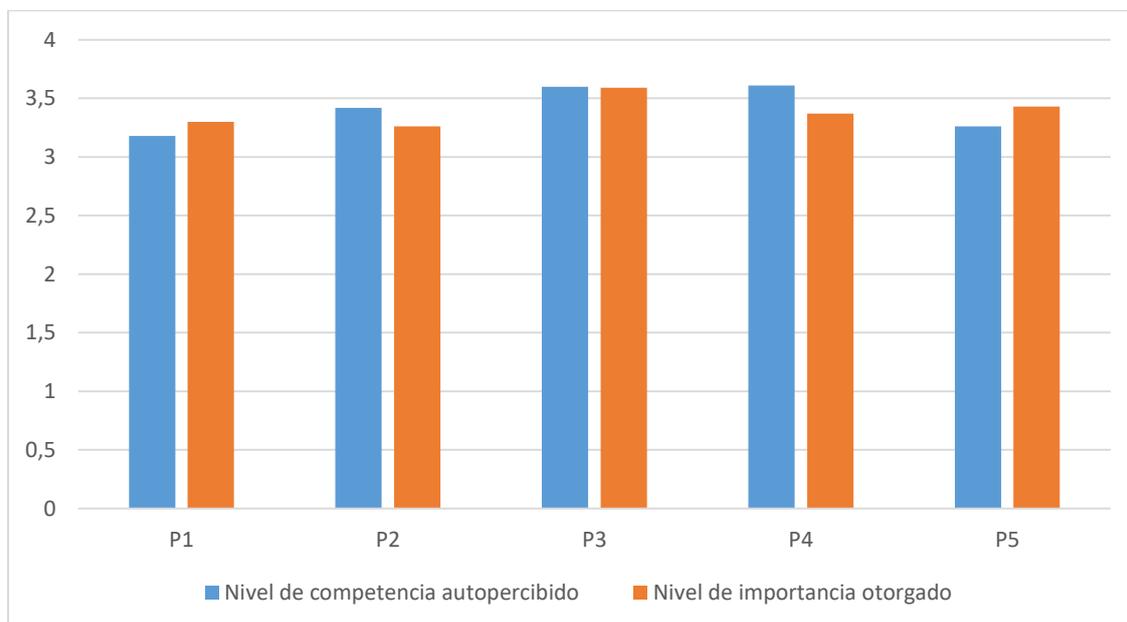
#### ***5.2.2.1. Niveles de autopercepción de conocimiento e importancia de la Educación Mediática en el profesorado y el alumnado***

Partiendo del análisis de estas dos dimensiones dentro de este segundo bloque en la muestra del profesorado, y que pueden apreciarse en la Figura 37, se observa un elevado nivel de importancia otorgado a todos los ítems, no siendo inferior ninguno de

los valores a 3. También se puede observar que el nivel de percepción respecto al conocimiento que tienen de dichas habilidades y/o competencias, y al igual que ocurría con el primer bloque del cuestionario, es nuevamente muy elevado, aunque no siempre superior al nivel de importancia que le dan en los estudios de sus alumnos a esos conocimientos.

El 94,7% profesorado considera tener un nivel entre bastante y muy alto (3,61) en la comprensión de cómo el respeto y la libertad de prensa permite una creación de opinión pública libre (P4). La participación en debates y discusiones de manera crítica (P3) también tiene un nivel de puntuación bastante alta respecto al nivel autopercebido (3,60), donde tan solo consideran tener algo o nada de conocimiento al respecto el 5,3% del profesorado.

**Figura 37.**  
*Medias P1-P5 Profesorado*



El 22,3% de la muestra considera no tener o tener algo de conocimiento (3,18) en la creación de contenido multimedia (P1). Este dato es realmente llamativo teniendo en cuenta que el análisis cualitativo de los currículos educativos nos ha mostrado que la Competencia General de la mayoría de los ciclos de FP estudiados es precisamente la

creación de este contenido multimedia en las diferentes vertientes trabajadas en cada especialidad. Existe también un porcentaje del profesorado (14,9%) que posee nulos o pocos conocimientos respecto al acceso seguro a Internet (P5).

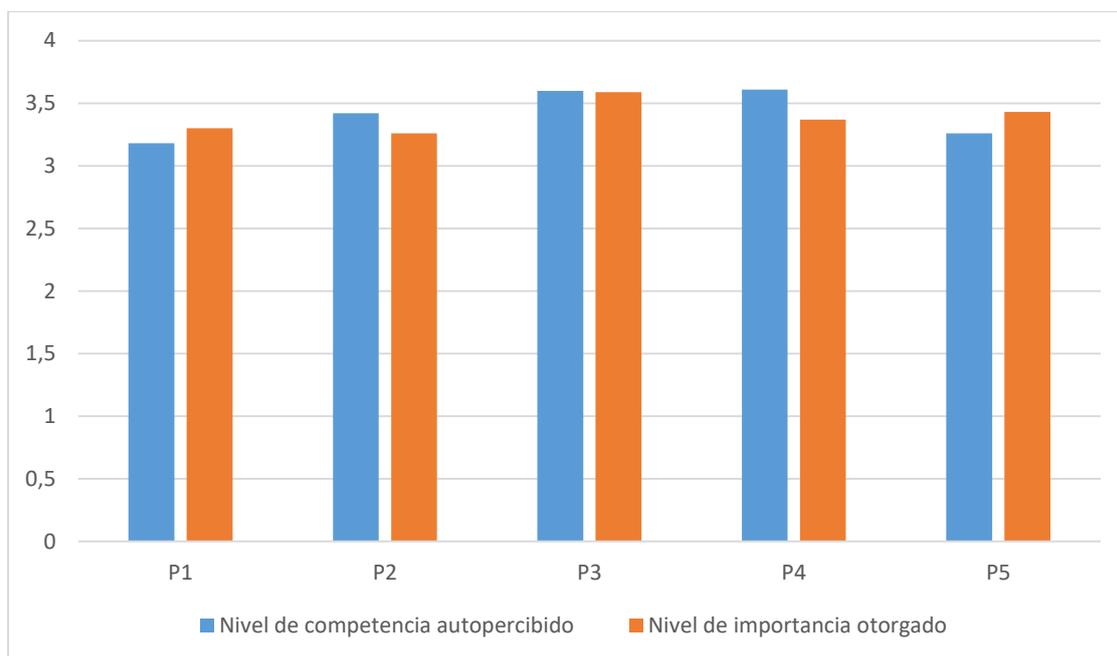
Respecto al nivel de importancia otorgado por esta muestra a las competencias propuestas, no existe ninguno por debajo de 3,26, nivel que conceden a la comprensión de los significados de los mensajes en los medios y presentadores (P2). El 81,7% del profesorado considera importante la detección y análisis de estos significados dentro de los estudios de sus alumnos, respecto al 3,4% que no lo considera necesario.

Destaca la importancia que se le da a la participación crítica en debates y discusiones (P3), donde el 94,7% del profesorado considera bastante o muy importante su estudio dentro de los ciclos de FP de Imagen y Sonido. Tan solo el 0,5% de la muestra no lo considera importante, ofreciendo una puntuación de importancia media de 3,59 puntos de 4.

Otro de los ítems a destacar en este segundo bloque respecto a la importancia es el acceso a Internet de manera segura (P5). El profesorado considera importante (3,43) esta protección de la información y la privacidad en el espacio virtual, al mismo tiempo que reconoce que es uno de sus puntos débiles respecto a nivel de conocimiento.

Al comparar la muestra del profesorado con la del alumnado se observa un nivel inferior en las dos dimensiones estudiadas dentro de este bloque, si bien es cierto, que tan solo en una ocasión este nivel es inferior a 3. Las medias obtenidas por esta muestra en ambas dimensiones se pueden observar en la Figura 38.

**Figura 38.**  
*Medias P1-P5 Alumnado*



El alumnado considera tener un nivel superior (3,35) en habilidades y competencias relacionadas con la participación crítica en debates (P3). El 87,7% de la muestra considera tener un nivel elevado (bastante o mucho) en conceptos como la escucha y el respeto de los diferentes puntos de vista dentro de una discusión o debate. También afirman tener un nivel elevado (3,28) en el respeto y uso de la libertad de prensa y editorial (P4). En ambos casos, coinciden con la muestra del profesorado al considerar ambas tener un mayor nivel estos ítems respecto al resto.

Centrándonos en aquello en lo que consideran tener menor nivel, la detección y análisis de los distintos significados en los medios (P2) sería su punto más débil, logrando una puntuación de 3,05. Aun así, el nivel autopercebido de este bloque de competencias en general es bastante elevado, considerando el 76% de la muestra tener un nivel entre bastante y mucho de su competencia con nivel inferior (P2).

Respecto a la importancia que dan a estas competencias en su educación, las puntuaciones obtenidas, y al igual que ocurría con la muestra del profesorado vuelven a ser muy elevadas. El 80,5% del alumnado considera bastante o muy importante (3,22)

en sus estudios obtener conocimientos relacionados con las formas de proteger la información y la privacidad en Internet (P5). El 81% de la muestra también considera bastante o muy importante (3,21) obtener conocimientos sobre cómo participar en debates y discusiones de manera crítica (P3). Coinciden con el profesorado en la elección de las dos competencias más importantes dentro de este bloque de profesionales de información.

Por otro lado, conceptos relacionados con el análisis de los significados en los medios (P2) y con el uso de la libertad de prensa y editorial (P4) tienen una menor puntuación que el resto. Sin embargo, estas puntuaciones siguen siendo elevadas. Solo P2 baja de la puntuación media de 3 (2,93), aunque hay que destacar que, aun así, el 70,5% del alumnado considera bastante o muy importante su estudio dentro los ciclos de Imagen y Sonido de FP.

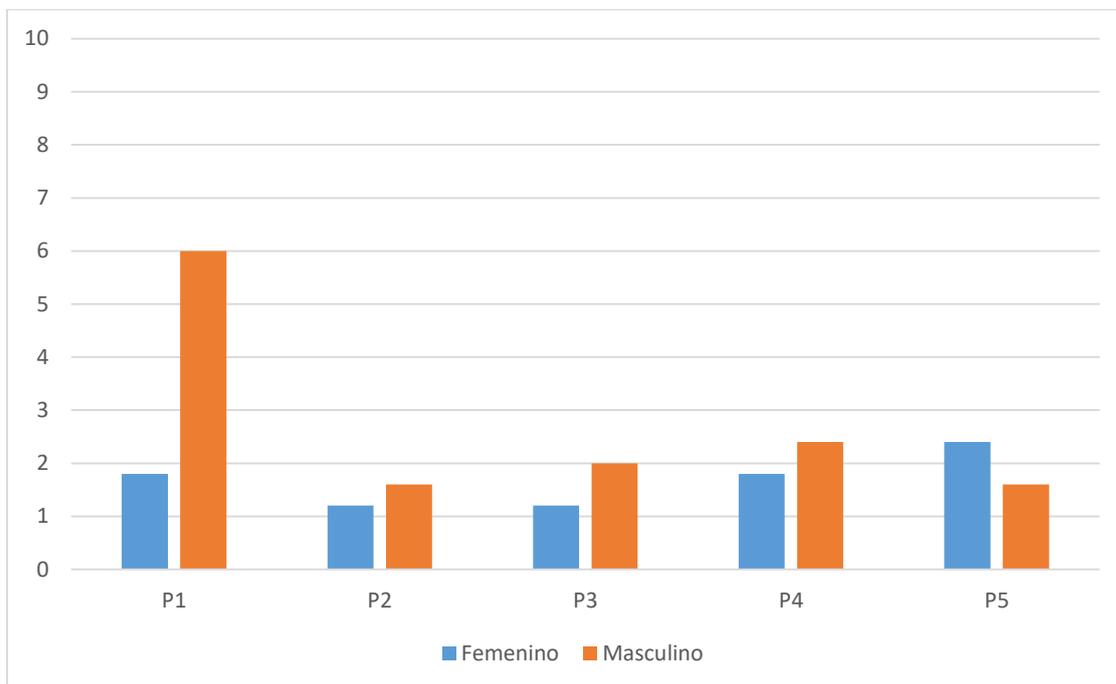
#### ***5.2.2.2. Niveles de autopercepción de conocimiento en Educación Mediática del alumnado diferenciado por género***

Al igual que se ha realizado en el primer bloque del cuestionario, analizaremos a continuación los resultados de este segundo en base a las diferencias de género del alumnado. De manera general, se muestran varias diferencias tanto en aquellos ítems de menos conocimiento por parte del alumnado como en lo que consideran tener más nivel.

Aunque en general todas las puntuaciones respecto al no conocimiento de este bloque de competencias son realmente muy bajas para ambas muestras, en la Figura 39 se puede observar claramente la diferencia entre el alumnado femenino y masculino. En general, los alumnos consideran no tener conocimiento en más competencias que las alumnas. Es reseñable el hecho de que el 6% del alumnado masculino considere no tener ningún conocimiento en la creación de contenido multimedia (P1), frente al solo 1.8% de las alumnas.

**Figura 39.**

Porcentaje “nada” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por género en autopercepción

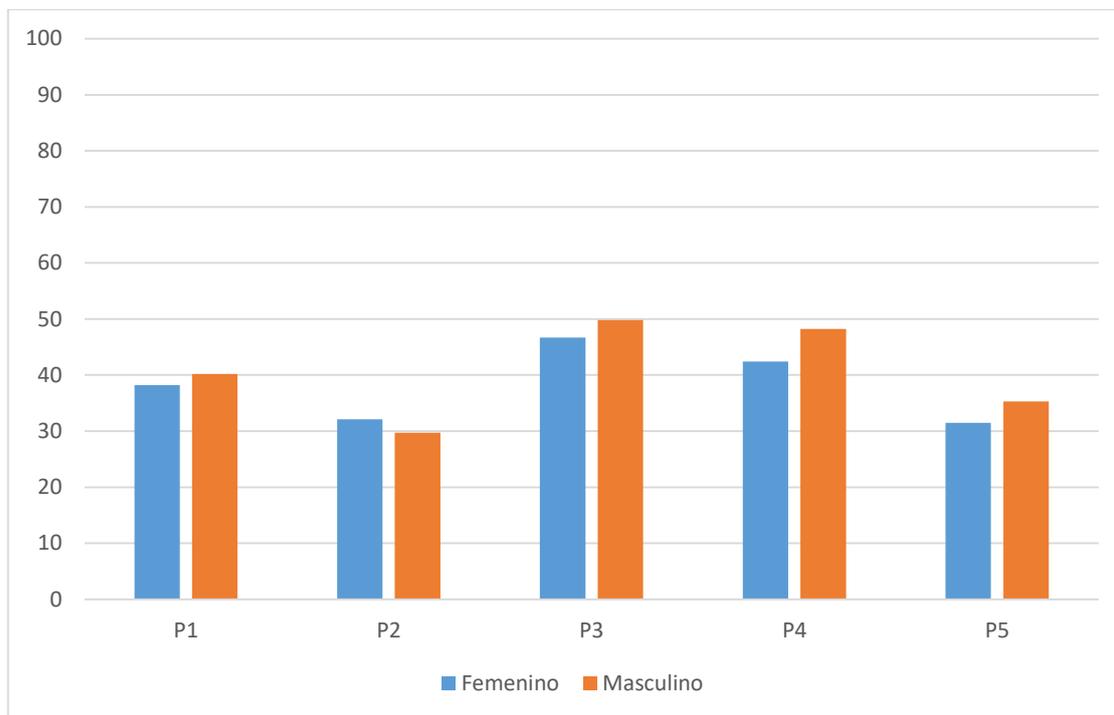


*Nota.* Debido a que los porcentajes mostrados tienen una puntuación baja, se ha decidido puntuar el eje vertical en base a 10 (sobre 100 puntos reales), para la mejor visualización de los resultados.

Si nos centramos en aquellas competencias en las que sí consideran tener un alto nivel de conocimiento (Figura 40), son los alumnos los que superan a ellas en cuatro de las cinco competencias estudiadas en este bloque. En general, ambos géneros consideran tener un nivel bastante alto de conocimientos en las cinco competencias, siendo superiores aquellos relacionados con la participación crítica en debates (P3) y la comprensión de la necesidad del uso de la libertad de prensa y editorial (P4). De hecho, el 49.8% de los hombres se considera con un elevado nivel en la participación de debates, frente al 46.7% de las mujeres.

**Figura 40.**

*Porcentaje “mucho” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por género en autopercepción*



El género femenino en este segundo bloque tan solo supera al masculino en la detección de los distintos significados de los mensajes en la red, donde el 32.1% de las alumnas considera tener un nivel elevado frente al 29.7% de los alumnos.

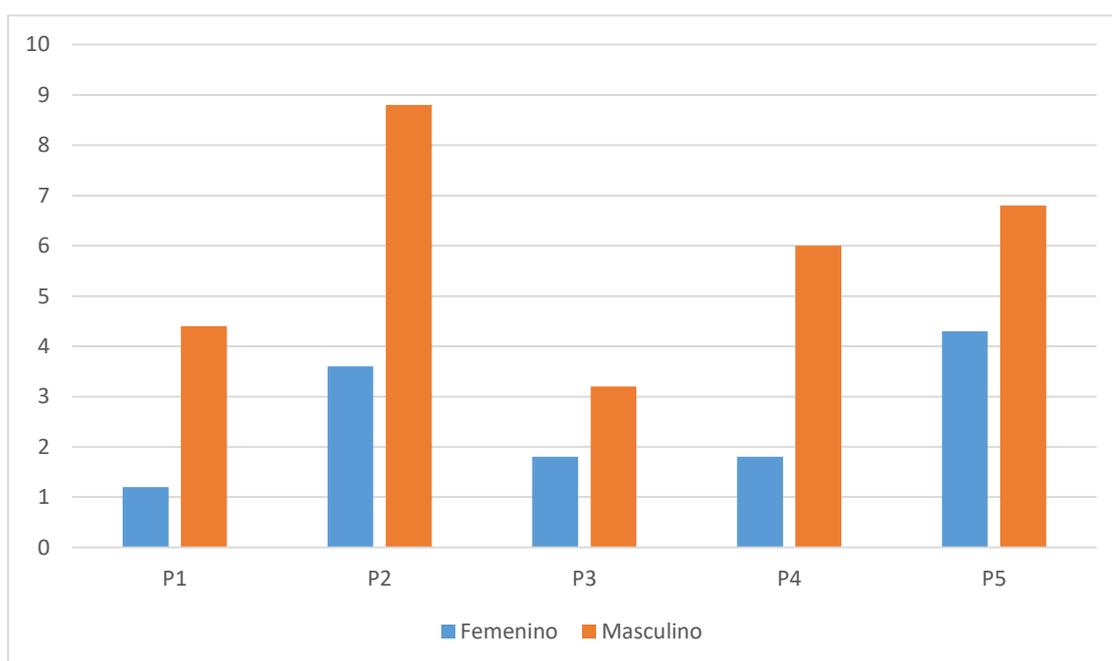
### **5.2.2.3. Niveles de importancia dada a la Educación Mediática por el alumnado diferenciado por género**

Respecto al nivel de importancia otorgada a las competencias de este segundo bloque, se observa una clara diferencia principalmente en aquellas que no se consideran importantes dentro de sus estudios (Figura 41). Partiendo de unos niveles totales que no superan en ningún caso el 9% de alumnado que considere poco importante estas competencias, es el género masculino el que ofrece puntuaciones más altas a esta no importancia dentro de sus estudios de estas competencias.

De hecho, la cifra más destacable por parte del género masculino, son el 8.8% de alumnos que no consideran necesario la detección de los distintos significados de los

mensajes en los medios de comunicación (P2), frente al 3.6% del género femenino que opina igual. Por su parte, el género femenino opta por penalizar el acceso a Internet de forma segura (P5), como la competencia que consideran menos importante en sus estudios, siendo un total del 4.3 de las alumnas quien no considera importante la protección de información y de su privacidad en el espacio virtual.

**Figura 41.**  
*Porcentaje “nada” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por género en importancia otorgada*

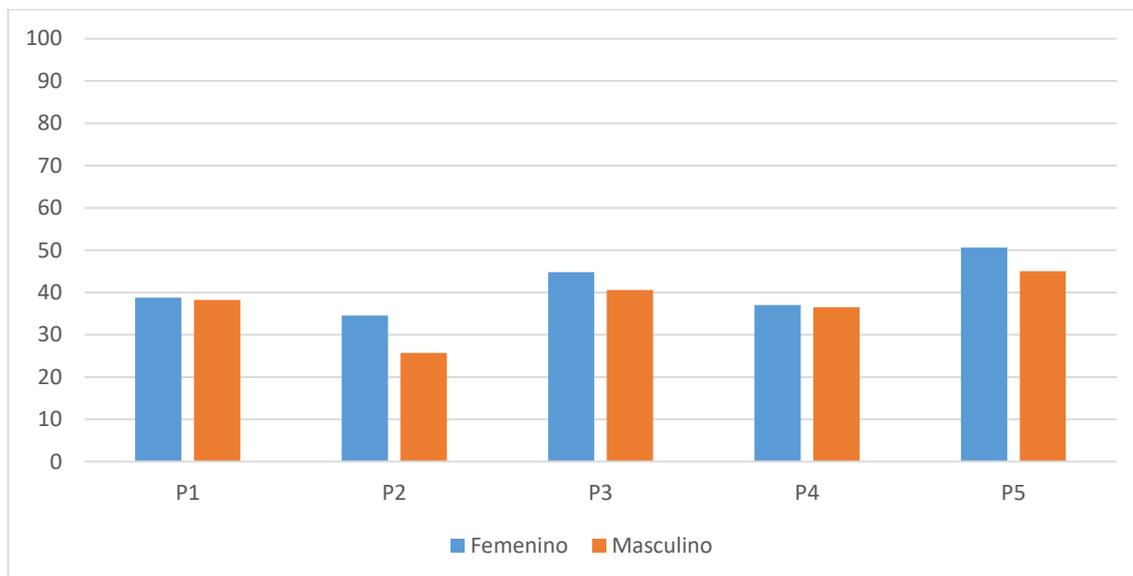


*Nota.* Debido a que los porcentajes mostrados tienen una puntuación baja, se ha decidido puntuar el eje vertical en base a 10 (sobre 100 puntos reales), para la mejor visualización de los resultados.

Si nos fijamos en aquellas competencias que sí consideran importantes dentro de sus estudios (Figura 42), se aprecia claramente que la diferencia existente que veníamos observando ya no es tan destacable, aunque sí lo es el hecho de que el género femenino otorga una mayor importancia a todas ellas frente al masculino.

**Figura 42.**

*Porcentaje “mucho” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por género en importancia otorgada*



Se trata de porcentajes bastante elevados, casi en su totalidad por encima del 30%, del alumnado que considera importante incluir estas competencias en sus estudios. De hecho, el 50.6% de las alumnas de estos ciclos de Imagen y Sonido, considera muy importante tener conocimientos en sus estudios respecto a la seguridad de Internet (P5), y el 44.8% respecto a poder participar críticamente en debates y discusiones (P3). Son estas dos competencias las que también el género masculino considera más importantes dentro de sus estudios, con un 45% y 40.6% respectivamente.

#### ***5.2.2.4. Niveles de autopercepción del conocimiento y de importancia dada a la Educación Mediática por el profesorado diferenciado por género***

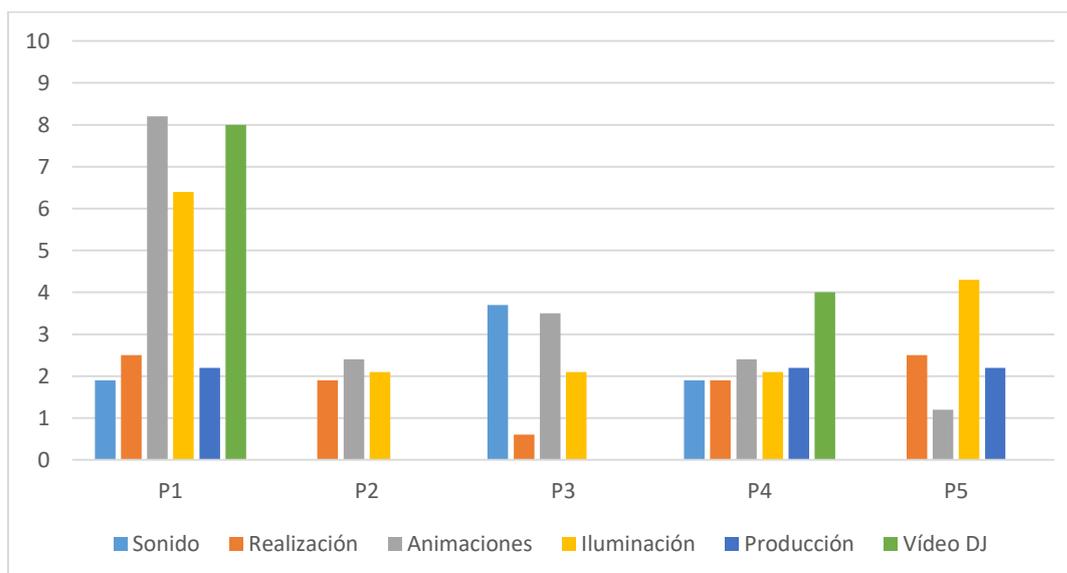
Al igual que en el análisis del primer bloque de los cuestionarios, se ha decidido no incluir los resultados de esta variable de estudio en el análisis. El motivo nuevamente, es que sus porcentajes de variación en esta investigación no son suficientemente significativos como para suponer una diferenciación clara del profesorado en sus opiniones como hombres o mujeres.

### 5.2.2.5. Niveles de autopercepción de conocimiento en Educación Mediática del alumnado diferenciado por ciclos de formación

Basándonos en la misma justificación ya ofrecida en el análisis del primer bloque del cuestionario, nos disponemos a analizar este segundo bloque en función de los diferentes ciclos formativos de la rama de Formación Profesional de Imagen y Sonido. En la Figura 43, se puede observar como el nivel de autopercepción sobre la falta conocimiento de este alumnado respecto a estas cinco competencias varía en gran manera de un ciclo a otro, aunque nuevamente se mantiene en niveles muy bajos, por debajo del 9% del alumnado. De hecho, destaca como el 8.2% del alumnado de Animaciones 3D y el 8% de los alumnos de Vídeo DJ, aseguren no tener conocimiento ninguno en aspectos relacionados con la creación de contenido multimedia, frente a tan solo el 1.9% de los alumnos de Sonido o el 2.2% de los de Producción. De hecho, es precisamente el ciclo de Sonido el que en este bloque obtiene unas puntuaciones más bajas, llegando incluso a no ningún alumno que no tenga conocimientos respecto a la comprensión de los distintos mensajes en los medios de comunicación (P2) y el acceso a Internet de manera segura (P5).

**Figura 43.**

*Porcentaje “nada” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por ciclos en autopercepción*



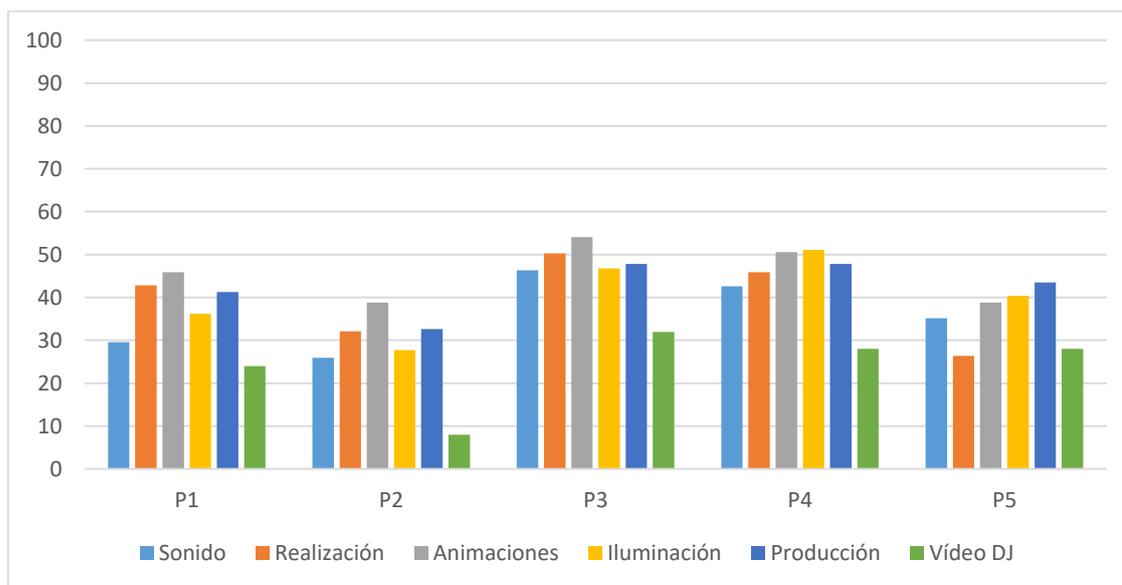
*Nota.* Debido a que los porcentajes mostrados tienen una puntuación baja, se ha decidido puntuar el eje vertical en base a 10 (sobre 100 puntos reales), para la mejor visualización de los resultados.

El ciclo de Producción sigue una dinámica similar, no teniendo alumnos sin conocimientos al respecto en la detección de distintos significados de los mensajes en los medios (P2) y en la participación crítica en debates (P3). Por su parte, el ciclo de Vídeo DJ también destaca, siendo el único ciclo cuyos alumnos aseguran tener conocimientos en tres de las cinco competencias analizadas.

Sin embargo, a la hora de analizar aquellas competencias en las que los ciclos poseen mayores conocimientos (Figura 44), el ciclo de Vídeo DJ pasa a tener los porcentajes más bajos en todas ellas, siendo incluso solo un 8% de su alumnado el que considera tener un nivel alto en la detección de los distintos mensajes en los medios (P2).

**Figura 44.**

*Porcentaje “mucho” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por ciclos en autopercepción*



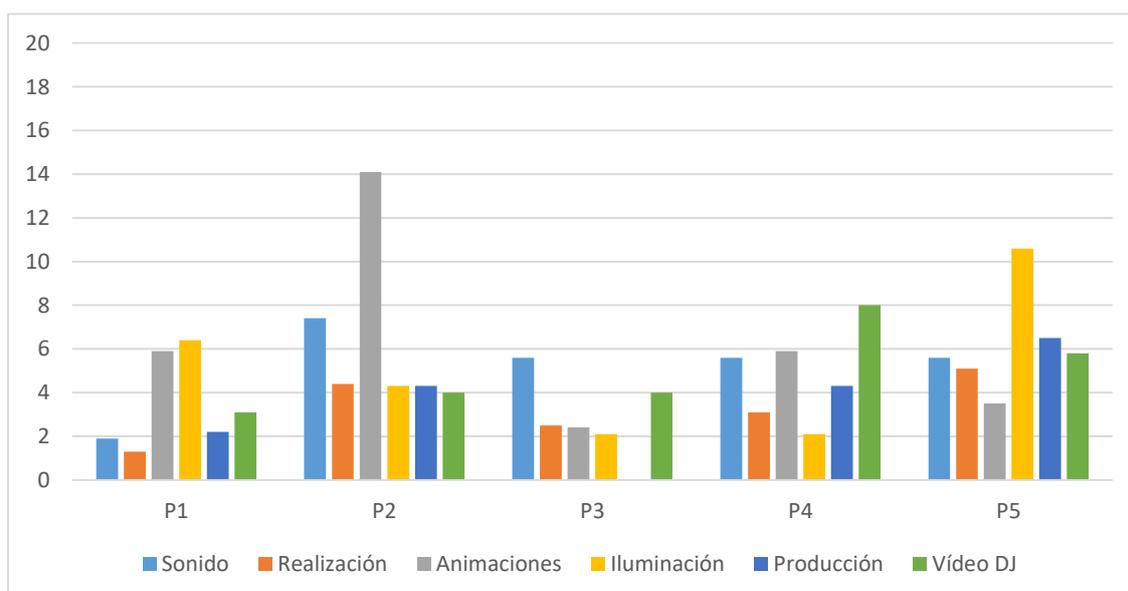
El ciclo de Animaciones 3D por su parte, junto con el de Iluminación, poseen un nivel superior al 50% de su alumnado, que considera tener elevados conocimientos respecto las necesidades del uso de la libertad editorial, aspectos en los que también destacan los ciclos de Producción y Realización, con un 47.8% y 45.9% de su alumnado en la misma situación respectivamente. También se supera la cifra del 50% en aquellos conocimientos relacionados con la participación crítica en debates, tanto en los alumnos de Realización (50.3%) como en los de Animaciones 3D (54.1%).

### 5.2.2.6. Niveles de importancia dada a la Educación Mediática por el alumnado diferenciado por ciclo de formación

Nuevamente, y tal y como se ha planteado en el anterior bloque de análisis, nos enfrentamos a los distintos intereses profesionales de cada ciclo formativo a la hora de analizar la importancia que éstos otorgan a las competencias mediáticas dentro de sus estudios. De hecho, puede apreciarse una clara diferencia, sobre todo entre aquellos pertenecientes al Grado Superior y al Grado Medio, a la hora de otorgar más o menos importancia en sus estudios a estas competencias.

En la Figura 45 se observan aquellas competencias que los alumnos consideran menos importantes dentro de sus estudios. Destaca que el 14.1% del alumnado de Animaciones 3D y el 7.4% de los de Sonido, no considera nada importante en sus estudios la detección de los distintos significados de los mensajes en los medios (P2). Por su parte, el 10.6% del alumnado del ciclo de Iluminación, así como el 6.5% del de Producción y el 5.8% de los de Vídeo DJ, tampoco consideran importante acceder a Internet de manera segura (P5).

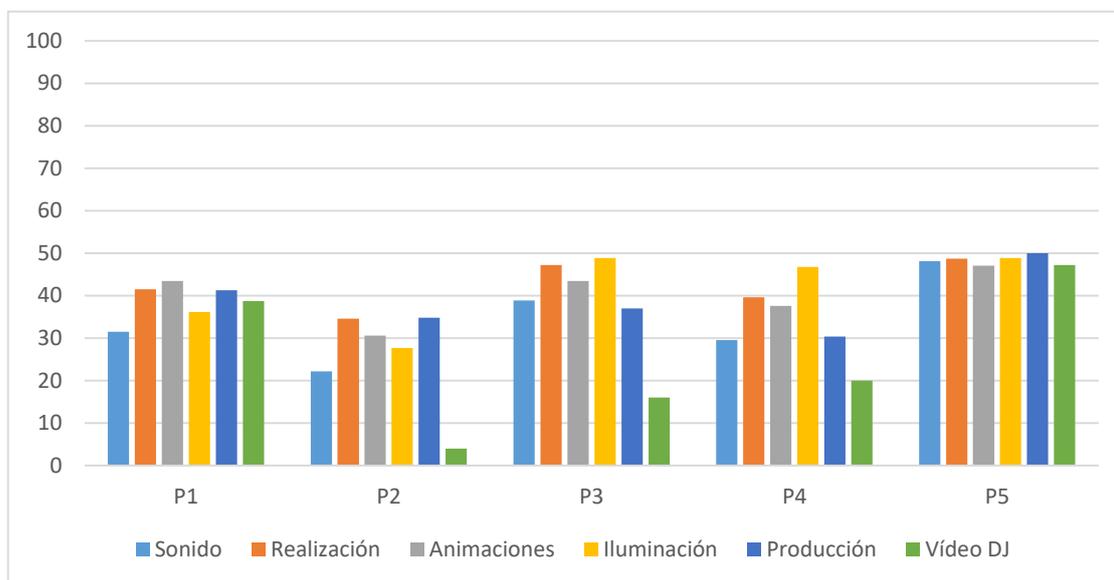
**Figura 45.**  
Porcentaje “nada” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por ciclos en importancia dada



*Nota.* Debido a que los porcentajes mostrados tienen una puntuación baja, se ha decidido puntuar el eje vertical en base a 20 (sobre 100 puntos reales), para la mejor visualización de los resultados.

Este dato respecto al alumnado que no considera importante P5, choca directamente con aquellas competencias que el alumnado considera más importantes (Figura 46), donde destaca sin duda el acceso seguro a Internet (P5), como aquella que todos los alumnos de todos los ciclos consideran más importante dentro de sus estudios. De hecho, el 50% de los alumnos de Producción así lo piensan, no bajando el resto de ciclos de un 47.1% de su alumnado con la misma opinión.

**Figura 46.**  
Porcentaje “mucho” del bloque P1-P5 Alumnado: diferencia por ciclos en importancia dada



Si bien los ciclos formativos de Grado Superior parecen dar mayor importancia a este bloque de competencias, no ocurre lo mismo con el de Grado Medio de Vídeo DJ, donde tan solo el 4% de su alumnado, considera importante la detección de los distintos mensajes en los medios (P2) y el 16% la participación en debates de manera crítica (P3).

Es precisamente en esta competencia (P3), donde el alumnado de Iluminación otorga una mayor importancia (48.9% de su alumnado), al mismo nivel que al acceso a Internet de manera segura (P5). Realización y Producción también se unen a considerar muy importante esta última (P5), pero sin dejar de lado en el caso de Producción la creación de contenido multimedia (P1), con un 41.3% de su alumnado que lo considera muy

importante, y en el caso de Realización la participación en debates de manera crítica (P3), que cuenta con el apoyo del 47.2% de su alumnado.

#### ***5.2.2.7. Niveles de importancia dada a la Educación Mediática por el profesorado diferenciado por nivel de formación.***

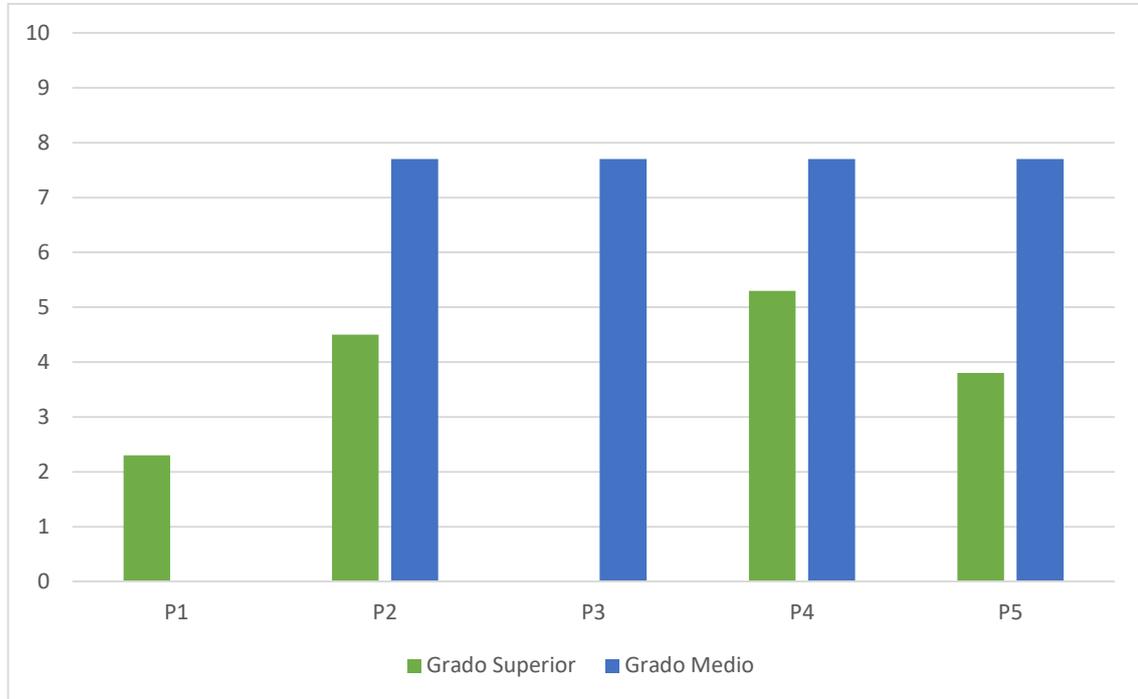
A igual que en el primer bloque de competencias, se analizará la importancia que ofrece el profesorado a estas competencias en la educación de sus alumnos. Siguiendo la misma línea que en el primer bloque, se ha optado por eliminar del análisis la tercera opción de “Ambos” para centrarnos en las diferencias en estos distintos niveles educativos: Grado Superior y Grado Medio.

Nuevamente, y centrándonos en aquellas competencias a las que menor importancia dan en los estudios de sus alumnos, se produce una clara diferencia entre Grado Superior y Grado Medio (Figura 47). Mientras que el 7.7% del profesorado de Grado Medio no considera importante la participación de sus alumnos en debates críticos (P3), no hay ningún profesor de Grado Superior que así lo afirme. El caso contrario nos lo encontramos en la creación de contenido multimedia (P1), donde nadie del profesorado de Grado Medio lo considera nada importante, y el 2.3% del profesorado de Grado Superior así lo afirma.

Aun así, hablamos de cifras muy bajas, siempre por debajo del 8% en Grado Medio y del 6% en Grado Superior, de aquellos profesores que consideran nada importante la inclusión de estas competencias en los estudios de sus alumnos dentro de la FP de Imagen y Sonido.

**Figura 47.**

Porcentaje “nada” del bloque P1-P5 Profesorado: diferencia por nivel de formación en importancia dada

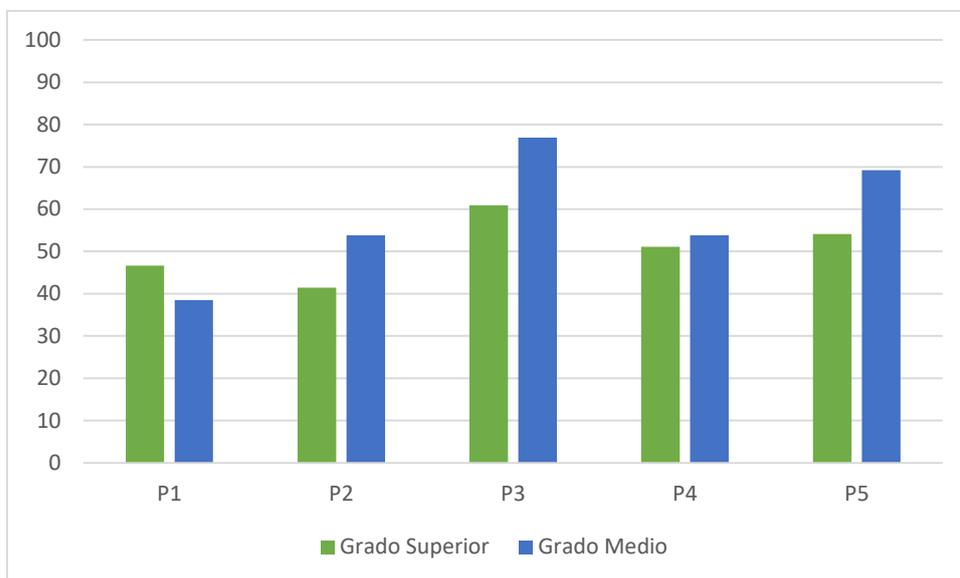


*Nota.* Debido a que los porcentajes mostrados tienen una puntuación baja, se ha decidido puntuar el eje vertical en base a 10 (sobre 100 puntos reales), para la mejor visualización de los resultados.

Por otro lado, los porcentajes del profesorado que considera relevante la importancia de estas competencias en los estudios de sus alumnos es bastante elevado tanto en Grado Medio como en Grado Superior (Figura 48). De hecho, tanto el 76.9% del profesorado de Grado Medio y el 60.9% del de Grado Superior, consideran importante que sus alumnos aprendan a participar críticamente en debates y discusiones (P3). Igualmente, destacan en afirmar la importancia de acceder a Internet de forma segura, con un total del 69.2% del profesorado de Grado Medio que lo afirma, y un 54.1% de Grado Superior.

**Figura 48.**

Porcentaje “mucho” del bloque P1-P5 Profesorado: diferencia por nivel de formación en importancia dada



### 5.2.3. Valoración de la importancia de las competencias mediáticas en los estudios de FP de Imagen y Sonido

Las muestras del profesorado y del alumnado han ofrecido distintos valores para las dos dimensiones de cada una de las habilidades y competencias en educación mediática valoradas a través de los dos bloques del cuestionario. Queda probado a través de los datos obtenidos que ambas muestras consideran tener un nivel elevado de las competencias planteadas, pero también, que ofrecen una alta preocupación respecto a la importancia de incluir estudios que desarrollen estas competencias en sus ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido.

Es de destacar la elevada puntuación en la importancia en sus estudios que ambas muestras otorgan al ítem P1 “Creo contenido multimedia a través de palabras, imágenes y música, identificando los diferentes roles que puedo adoptar dentro del mismo”. Este ítem se traduce en todos los currículos educativos de Formación Profesional (salvo en el ciclo de Producción) dentro de una única Competencia General destinada a la creación de proyectos audiovisuales y multimedia cada uno desde la visión de su especialidad.

Sin embargo, y a pesar de su alta puntuación respecto a la importancia otorgada en los estudios, no es la competencia en la que más nivel considere tener el alumnado (3,15), ni tampoco el profesorado (3,18).

A través del análisis de los distintos niveles de importancia ofrecidos a cada uno de los bloques del cuestionario, se descubre que la media de la importancia otorgada tanto por el profesorado (3,39) como por el alumnado (3,11), es mayor para el bloque destinado a las cuestiones relativas a las competencias en educación mediática que deberían tener los profesionales de la comunicación y de la información. Esto permite vislumbrar la necesidad latente y existente tanto entre el alumnado como entre el profesorado de formarse dentro de su especialidad propia de Formación Profesional, en conceptos relacionados con el análisis de los significados de los mensajes emitidos por los medios, el uso y respeto de la libertad de prensa para la creación de una opinión pública libre e informada o el acceso seguro a Internet.

Además, tanto en la muestra del profesorado como del alumnado, se aprecian varias deficiencias en sus conocimientos respecto a la importancia que consideran deben tener esas habilidades en los estudios de Formación Profesional como futuros profesionales de la comunicación y de la información. De los resultados obtenidos, se aprecia la necesidad en el profesorado, pero aún mayor en el alumnado, de incluir estas habilidades y competencias dentro de sus planes de estudio.

En el caso del profesorado, consideran en el primer bloque del cuestionario tener un nivel inferior al de importancia que otorgan en los estudios de sus alumnos en aspectos relacionados con la detección de noticias falsas o erróneas en redes sociales (C7), las estrategias para proteger la información personal en línea (C11) y el valor de las herramientas multimedia interactivas para el desarrollo de habilidades sociales o intelectuales (C16). Además, de ser esos niveles de importancia distintos en aquellos profesores que imparten docencia en Grado Medio que los que imparten en Grado Superior.

El alumnado por su parte, posee aún más carencias que el profesorado en sus conocimientos respecto a lo que ellos consideran importante dentro de sus estudios.

Coinciden con el profesorado en su nivel inferior de conocimiento en la necesidad de detectar en redes sociales la difusión de noticias falsas o erróneas, y en la necesidad de que esta habilidad se encuentre en sus estudios. Otras habilidades en las que se considera mayor la importancia que el conocimiento son: el conocimiento de las fuentes de información (C5), los límites de derechos de autor (C6), la importancia de las estrategias para proteger la información personal en línea (C11) y la existencia de leyes o políticas nacionales que regulan la propiedad de los medios (C17).

El acceso a Internet de manera segura (P5) es otro de los aspectos en los que tanto profesorado como alumnado consideran tener un nivel inferior de conocimiento respecto a la importancia que plantean en sus estudios. Pero si una competencia es realmente llamativa en esta búsqueda de inclusión de la educación mediática en los estudios de FP de la rama de Imagen y Sonido, es que nuevamente coinciden, tanto profesorado como alumnado, en considerarse con un nivel inferior al de importancia en la creación de contenido multimedia a través de palabras, imágenes y música (P1). De hecho, el 19,9% del alumnado considera tener entre nada y poco conocimiento al respecto, frente al 79,1% que lo considera importante en sus estudios. En el profesorado por su parte, nos encontramos en que esta cifra de desconocimiento sube al 22,3%, al tiempo que el 85,1% de los encuestados, lo considera importante en el currículo de sus alumnos.

A pesar de que el profesorado considera importante la detección de las noticias falsas en la red para los estudios de sus alumnos, su nivel de conocimiento autopercebido al respecto no es el más elevado. De hecho, en un ranking de 18 habilidades, se posiciona en el puesto nº 13, lo que no implica que no estuvieran capacitados para impartir conocimientos al respecto a sus alumnos, pero sí que no lo realizarían al mismo nivel que el resto de habilidades o competencias. Además, a pesar de considerar importante esta detección, no relacionan estos conocimientos con la Inteligencia Artificial ni con la Protección de datos en línea, llegando a considerar a estas dos habilidades de las menos importantes en los estudios de sus alumnos.

Este hecho plantea la clara duda en la investigación, de si el profesorado realmente tiene unos conocimientos tan elevados de educación mediática como se extrae de las

respuestas de sus cuestionarios. Es difícil llegar a aceptar este hecho como cierto cuando se aprecia que no tienen claros los límites de la Educación Mediática ni todo lo que abarca en realidad más allá del pensamiento crítico o la libertad de prensa.

Por otro lado, a pesar de que el alumnado considere importante tener un correcto pensamiento crítico para desarrollar productos culturales éticos y diversos, no considera tan relevantes en su formación aspectos como la detección en redes sociales de noticias falsas o erróneas, el impacto de la Inteligencia Artificial en el usuario o la evaluación de las comunicaciones de los medios de comunicación. No nos encontramos ante la denominada “generación Y” o “millennials”, sino ante la bautizada como “generación Z” o “centennials”, nacidos entre 1990 y 2010. Una generación tecnológica, inmersa en el mundo digital desde su nacimiento (Ortega y Vilanova, 2017). Señalados como nativos digitales, estos alumnos rodeados de tecnología y redes, no valoran en sus estudios aspectos tecnológicos y digitales, en los que tampoco se consideran realmente expertos.

## **Capítulo 6. Discusión y conclusiones**

Una vez finalizado el capítulo 5, en el que se muestran los resultados más significativos de nuestro objeto de estudio en esta investigación, comenzamos a abordar las principales conclusiones a las que se han llegado tras la realización del análisis de los datos obtenidos y su contraste con el marco teórico expuesto a lo largo del primer bloque de este estudio. Para ello, nos debemos remitir a la Introducción de esta tesis y retomar el punto inicial de esta investigación, plasmado a través de sus diferentes objetivos. De esta manera, y a lo largo de este capítulo de “Conclusiones”, procederemos a comprobar si se ha logrado dar respuesta a cada uno de los seis objetivos planteados al inicio de esta investigación.

### **6.1. Cumplimiento y conclusiones en torno a los objetivos de la investigación**

A continuación, analizaremos el cumplimiento y conclusiones obtenidas en la investigación de los seis objetivos planteados en su inicio. De forma puntual, uniremos en estas conclusiones los Objetivos 1 y 2, pertenecientes a la fase cualitativa de este estudio, y cuyo análisis conjunto permite ofrecer unas conclusiones más claras al respecto del objeto de estudio.

Durante la primera fase de esta investigación se tenía como objetivo el análisis de la presencia de la educación mediática dentro de los currículos oficiales de los estudios relacionados con los futuros profesionales de la comunicación y de la información: Grado Universitario de Periodismo, Grado Universitario de Comunicación Audiovisual, Grado Medio y Grados Superiores de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido (Objetivo 1 y 2).

Tras el análisis cualitativo de sus contenidos, se llega a la conclusión de la gran diferencia existente respecto al contenido de conceptos relacionados con la Educación Mediática entre los planes de estudio de los Grados Universitarios y de los Grados de Formación

Profesional. Mientras que en los Grados de Periodismo y de Comunicación Audiovisual son abundantes las alusiones a aspectos relacionados con la ética informativa, las fuentes de información, los géneros narrativos y audiovisuales, el desarrollo del pensamiento crítico, el uso de las nuevas tecnologías, la identificación de la información falsa o errónea, y el análisis de la audiencia entre otros, no ocurre lo mismo en los Grados de Formación Profesional.

Los ciclos de FP de Imagen y Sonido, regidos por la Ley de ordenación e integración de la Formación Profesional (Ley Orgánica 3/2022), y desarrollados cada uno en sus propios planes de estudio, se centran en su mayoría en los aspectos técnicos de esta creación de contenido, y no tanto en la comprensión del significado creado a través de la superposición de planos, del uso de la iluminación, de la manipulación del sonido o de la puesta en escena de los sujetos de la acción. Destacan en todos sus planes de estudios los conceptos relacionados con la educación mediática del conocimiento multimedia, la alfabetización jurídica y el conocimiento de las políticas y estructuras que rigen los medios de comunicación. Más concretamente, en los planes del ciclo de Grado Superior de Producción de espectáculos y eventos, estos tres conceptos base planteados, se aumentan con el conocimiento de los derechos y obligaciones legales como usuarios de los medios, y la libertad de expresión. Y en el caso del Grado Medio de Vídeo DJ y Sonido, con la comprensión de la importancia de la propiedad intelectual y el análisis de las audiencias. La Formación Profesional, se centra así más en la creación de profesionales técnicos, con un amplio sesgo hacia lo tecnológico dentro de la formación en TIC y medios, obviando aspectos de comprensión y análisis crítico del contenido de los mensajes.

Los Grados Universitarios tienen por tanto un alto contenido en sus planes de estudios de elementos si bien no directos, si relacionados con la educación mediática, mientras que no ocurre lo mismo con el sector de la Imagen y del Sonido dentro de la Formación Profesional. En este caso, y a pesar de que su única competencia general en cinco de los seis ciclos existentes, es la creación o la venta de productos audiovisuales, multimedia y mediáticos, carecen por completo de una educación mediática dentro de sus competencias tanto profesionales como generales.

El objetivo 3 de esta investigación consistía en determinar el nivel de autopercepción de conocimiento del profesorado y alumnado de los ciclos de grado medio y grado superior de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido en competencias relacionadas con la educación mediática.

Queda probado a través de los resultados obtenidos en el análisis de los cuestionarios de la fase cuantitativa de esta investigación, que ambas muestras consideran tener un nivel elevado de las competencias planteadas.

En el caso del profesorado, consideran en el primer bloque del cuestionario tener un nivel inferior en aspectos relacionados con la detección de noticias falsas o erróneas en redes sociales, las estrategias para proteger la información personal en línea y el valor de las herramientas multimedia interactivas para el desarrollo de habilidades sociales o intelectuales. Respecto al segundo bloque de análisis cuantitativo, destaca el hecho de que una gran parte del profesorado asegura estar menos capacitado en aspectos relacionados con la creación multimedia. Este dato es realmente llamativo teniendo en cuenta que durante la fase del análisis cualitativo de los currículos educativos se ha comprobado que la Competencia General de la mayoría de los ciclos de FP estudiados es precisamente la creación de este contenido multimedia en las diferentes vertientes trabajadas en cada especialidad

El alumnado por su parte, posee aún más carencias que el profesorado en su nivel de conocimientos respecto a los ítems planteados, aunque coinciden con el profesorado en su nivel inferior de conocimientos en la necesidad de detectar en redes sociales la difusión de noticias falsas o erróneas, y en la necesidad de que esta habilidad se encuentre en sus estudios. Otras competencias en las que se considera con menor nivel de son: el conocimiento de las fuentes de información, los límites de derechos de autor, la importancia de las estrategias para proteger la información personal en línea y la existencia de leyes o políticas nacionales que regulan la propiedad de los medios.

El Objetivo 4 de esta investigación, que planteaba determinar el nivel de importancia que el profesorado y alumnado de los ciclos de grado medio y grado superior de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido dan a dichas competencias en

educación mediática dentro de su currículo educativo, queda también probado a través de los resultados obtenidos en el análisis de los cuestionarios de la fase cuantitativa de esta investigación, que ambas muestras ofrecen una alta preocupación respecto la importancia de incluir estudios que desarrollen estas competencias en sus ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido.

En este apartado hay que destacar la alta puntuación respecto al nivel de importancia en sus estudios que ambas muestras otorgan al ítem P1 “Creo contenido multimedia a través de palabras, imágenes y música, identificando los diferentes roles que puedo adoptar dentro del mismo”. Este ítem se traduce en todos los currículos educativos de Formación Profesional (salvo en el ciclo de Producción) dentro de una única Competencia General destinada a la creación de proyectos audiovisuales y multimedia cada uno desde la visión de su especialidad.

A través del análisis de los distintos niveles de importancia ofrecidos a cada uno de los bloques del cuestionario, se concluye que la importancia dada por ambas muestras es mayor para el bloque destinado a las cuestiones relativas a las competencias en educación mediática que deberían tener los profesionales de la comunicación y de la información, que a aquellas que debería tener todo ciudadano. Esto permite vislumbrar la necesidad latente de incluir, dentro de los currículos educativos de las diferentes especialidades, conceptos relacionados con el análisis de los significados de los mensajes emitidos por los medios, el uso y respeto de la libertad de prensa para la creación de una opinión pública libre e informada o el acceso seguro a Internet, entre otros.

Respecto al análisis y comparativa de las diferentes percepciones existentes entre los distintos grupos de alumnado dentro de la FP de Imagen y Sonido (Objetivo 5), la diferenciación entre los distintos ciclos de la Formación Profesional de Imagen y Sonido es necesaria debido al amplio espectro profesional que esta rama educativa abarca, pudiendo tener diferentes impresiones respecto al conocimiento o a la importancia dada a la educación mediática en sus estudios, un futuro creador de videojuegos, que un sonidista de un congreso o un realizador de televisión.

Se concluye que los ciclos de Grado Superior de Animaciones 3D y de Sonido, así como el Grado Medio de Vídeo DJ son aquellos ciclos que ofrecen un nivel de importancia menor a las competencias mediáticas en sus estudios. Sin embargo, también hay ítems en los que todos los ciclos coinciden en dar menor importancia. Es el caso de aquellos relacionados con los límites de los derechos de autor, la libertad de expresión y libertad de prensa y el conocimiento de la diversidad de fuentes de información.

A través de los resultados obtenidos se confirma la diferencia existente entre ciclos a la hora de qué aspectos considerar más importantes dentro de su educación. Los alumnos del ciclo de Sonido consideran muy importantes aquellos ítems relacionados con el uso del pensamiento crítico en la creación de productos culturales y con el conocimiento de los límites de los derechos de autor. En el caso de los alumnos del ciclo de Realización, también consideran importante el uso del pensamiento crítico, unido en esta ocasión a conocimientos relacionados con identificación en redes sociales de noticias falsas o erróneas.

El ciclo de Iluminación coincide con Sonido y Realización en dar mayor importancia al pensamiento crítico. También dan un nivel de importancia muy elevado al conocimiento de los derechos de autor y al reconocimiento de noticias falsas en las redes sociales. Por otro lado, los alumnos del ciclo de Producción optan también por ofrecer una mayor importancia al conocimiento de los derechos de autor, seguido por el conocimiento de fuentes de información y el reconocimiento de noticias falsas en la red.

Por el contrario, y destacándose del resto, el ciclo de grado medio de Vídeo DJ es el que ofrece puntuaciones más bajas a los niveles de importancia de estas habilidades en sus estudios, ofreciendo niveles mayores de importancia a la participación social a través de las redes sociales, o al uso de las nuevas tecnologías e Internet.

Las carencias detectadas y autopercibidas, así como la importancia dada a la competencia mediática por el profesorado y el alumnado invita a una mayor presencia de la AMI en los currículos educativos, abriendo así a la Educación Mediática un lugar en los planes de estudios de las titulaciones de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido (Objetivo 6). Se reconoce por los actores de estos ciclos carencias en

competencias necesarias para el manejo de la información y de los mensajes, al tiempo que se ensalza la importancia de tener conocimientos en sus estudios respecto a nuevas formas de comunicación como son las Redes Sociales o la Inteligencia Artificial. Este contexto se concluye en una clara posibilidad de incluir esta AMI de manera directa a través de un módulo propio destinado únicamente a la educación mediática, o bien hacerlo a través de competencias relacionadas de manera transversal en los distintos módulos de cada ciclo.

En base a estas conclusiones, desarrollaremos en el siguiente apartado “Líneas futuras de investigación”, una propuesta concreta de actuación, en la que se plantearán las líneas de trabajo futuras que podrían guiar la creación de un nuevo módulo educativo dentro de los planes de estudio de Imagen y Sonido.

## **6.2. Limitaciones de la investigación**

Antes de comenzar a analizar las conclusiones obtenidas a través de este estudio, queremos dejar de manifiesto que comprendemos las limitaciones científicas que puede plantear este estudio respecto a la generalización de sus resultados para reflejar la realidad del colectivo de toda la población del alumnado y del profesorado de la Formación Profesional de Imagen y Sonido.

En esta investigación se obtienen unos resultados contrarios a los obtenidos por otros profesionales de la educación en similares investigaciones (Ramírez-García et al., 2016 y Gutiérrez-Martín et al., 2022), teniendo unas puntuaciones de nivel autopercebido en competencias mediáticas ligeramente más elevadas que las obtenidas a la importancia otorgada en su formación. Esto lleva a plantearse la pregunta de qué es lo que hace que este profesorado y alumnado específico de estas ramas de imagen y sonido de Formación Profesional tengan un nivel de competencia autopercebido superior al del resto de profesorado y alumnado de primaria y secundaria estudiado en otras investigaciones. Se plantea así la posibilidad de que este elevado nivel de autopercepción pueda no ser real debido a varios factores. Por un lado, a un falso

conocimiento autopercebido en educación mediática debido al trabajo diario que ambas muestras realizan con los medios de comunicación a través de sus trabajos prácticos en el aula: cine, radio, televisión, podcast o fotografía... Por otro lado, existe la posibilidad de no conocer por completo el alcance de las habilidades y competencias que engloban esta educación mediática, conceptos trabajados en las leyes educativas de primaria y secundaria, pero ausentes en las de Formación Profesional. O incluso, una tercera opción, en la que este alto nivel de autopercepción pudiera explicarse en base a que, aunque no se hayan impartido conocimientos específicos de educación mediática, muchos de éstos pudieran haberse abordado indirectamente con aspectos técnicos para la producción de la información (Morris y Yeoman, 2021).

Sin embargo, y a pesar de este elevado nivel de autopercepción, no puede deducirse que la educación mediática no sea necesaria en estos ciclos de Formación Profesional. Yevtushenko y Kovalova (2019), a través un programa de educación mediática para estudiantes de periodismo donde se evaluaban sus competencias antes y después de la implementación en sus estudios de un programa de alfabetización mediática, concluyeron que “a pesar de que los alumnos demuestran un nivel de conocimiento inicial bastante alto sobre temas profesionales básicos, después de la formación valoran más sus conocimientos y consideran la mejora en la comprensión de algunos temas” (Pág. 103).

Consideramos que tanto la fase cuantitativa como la cualitativa de esta tesis, apuntan una serie de carencias en el objeto de la investigación, la Educación Mediática, dentro de los planes de estudio de la Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido. En concreto, la investigación cualitativa pone de manifiesto la ausencia de estos conceptos en sus currículos educativos; y la investigación cuantitativa, la importancia otorgada tanto por el profesorado como por el alumnado a estas competencias dentro de sus estudios como futuros profesionales de la comunicación y de la información.

Estamos por tanto convencidos del valor científico que las siguientes conclusiones aportan a esta rama de la investigación en Educación Mediática, más aún cuando el grado educativo estudiado en esta tesis no ha sido casi explorado con anterioridad en otras investigaciones. De esta forma, nuestras conclusiones pueden ayudar a mejorar el

conocimiento en torno al campo académico de la educación mediática, y ayudar a crear una nueva visión educativa e investigadora hacia este nuevo campo que afecta a la Formación Profesional.

### **6.3. Líneas futuras de investigación**

Como parte del broche final de esta investigación, no queríamos dejar pasar la oportunidad de plantear una serie de líneas futuras de investigación que consideramos importantes dentro de este contexto común de la educación y de la comunicación en el que se engloba la Educación Mediática. Algunas de estas propuestas, nacen precisamente de las limitaciones planteadas en esta investigación, puesto que la limitación del objeto de estudio obliga a acotar en gran parte el contexto de la investigación.

En primer lugar, nos gustaría hacer patente el olvido en el que se encuentra la Formación Profesional de Imagen y Sonido dentro de los estudios de educación mediática realizados hasta la fecha. Esta Educación Mediática ha sido en numerosas ocasiones trabajada en investigaciones focalizadas en el sector de la educación e incluso de la comunicación, pero dejando de lado a estos futuros profesionales técnicos, que como se ha demostrado, carecen en sus currículos de competencias relacionadas con este tipo de alfabetización, a pesar de reconocer la importancia de los mismos en sus estudios. Es por tanto necesario hacerse cargo de la situación dentro de este campo científico, y aceptar que la formación en medios debe tener en cuenta no solo a los medios de comunicación y a los profesionales universitarios que en ellos trabajan, sino también a todo el personal técnico encargado de la captación de esos mensajes ya sea sonora o visualmente, así como de su retransmisión.

Resultaría también interesante plantear en futuras investigaciones estudios similares al aquí trabajado, pero acotando las muestras de estudio a las distintas Comunidades Autónomas de nuestro país. De este modo, podríamos obtener una comparativa más clara y acorde al contexto mediático de cada comunidad. Esto nos permitiría poder

identificar mejor las carencias y necesidades concretas de este sector profesional, y comprobar su similitud o diferencia con los datos obtenidos en esta investigación de escala nacional.

Siguiendo la misma línea, se podría plantear un estudio longitudinal de similares características al aquí presentado. De esta manera, podríamos conocer la evolución tanto en el conocimiento como en la importancia dada tanto por el alumnado como por el profesorado a estas competencias mediáticas a lo largo de distintos periodos temporales, permitiéndonos observar las diferencias y similitudes, así como la posible evolución del sector.

Como ya se ha planteado en la Introducción de esta investigación, y más concretamente en su objetivo 6, una de las razones que motivaron este estudio fue la creación de un módulo de Educación Mediática dentro de la Formación Profesional de Imagen y Sonido. De este modo, y antes de finalizar esta tesis, nos gustaría apuntar una serie de líneas generales de actuación en las que pueda guiarse este futuro plan de estudios, y que podrán consultarse en el Anexo I de esta memoria.



## **BLOQUE III**

---

### **FUENTES Y REFERENCIAS**



## Capítulo 7. Fuentes y referencias

AERA Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156  
<https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>

Aguaded, I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. *Comunicar*, 37, 7-8.  
<http://doi.org/10.3916/C37-2011-01-01>

Aguaded, I. y Pérez-Rodríguez, A. (2021). *Educomunicación y empoderamiento en el nuevo mundo Post-COVID*. Tirant Humanidades.

Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., y Delgado-Ponce, A. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Octaedro.  
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/02/16265.pdf>

Aguaded, I. y Marzal-Felici, J., (2021). La Educomunicación en España: un reto urgente para la sociedad digital. <https://www.edu-comunicacion.es/>

Aparici, R. (coord.), (2011). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Editorial Gedisa.

Arnal, J., Ricón, D. y Latorre, A. (1994) *Investigación educativa, fundamentos y metodologías*. Labor

Asamblea General de las Naciones Unidas, (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris. <https://acortar.link/elyRoa>

Asamblea General de las Naciones Unidas, (2021). *Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informativa*. Acta de 25 de marzo de 2021.  
<https://acortar.link/VJANKU>

- Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Audrey Azoulay. (2019). Director-General of UNESCO, at the International Consultative Meeting on Media and Information Literacy Curricula, on 13 September 2019, in Belgrade, Serbia. <https://acortar.link/zydSUO>
- Baker, T., Smith, L. y Anissa, N. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. NESTA. <https://acortar.link/O9zU3V>
- Bartolomé Pina, M., (1992). Investigación cualitativa en educación, ¿comprender o transformar? *Revista de investigación educativa, RIE*. 10(20), 7-36. <http://hdl.handle.net/10201/94922>
- Bartolomé Pina, M., (1997). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Editorial UOC.
- Bartolomé Pina, M. (1984). La pedagogía experimental. En: Sanviens, A. (Ed.) *Introducción a la investigación pedagógica* (pp. 381-403). Barcanova.
- Barton, C., Koslow, L., y Beauchamp, C. (2014). *How Millennials Are Changing the Face of Marketing Forever*. BCG Global. <https://acortar.link/vouGOO>
- Baudrillard, J. (1983). *In the shadow of the silent majorities*. Semiotext(e).
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. Basic Books.
- Bell, D. (1994). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Alianza Editorial.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bodgan, R. y Taylor, S. (1975) *Introduction to Qualitative Research Methods: A phenomenological approach to the social sciences*. Wiley.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. CA: Sage.

- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brzezinski, Z. (1970). *Between two ages: America's role in the Technetronic Era*. Viking Press.
- Buitrago, A., Navarro, E., y García-Matilla, A. (2015). *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*. Editorial Gedisa.
- Carlón, M. (2020). *Circulación del sentido y construcción de colectivos en una sociedad hipermediatizada*. Nueva Editorial Universitaria
- Cardoso, G. y Castells, M. (eds.) (1996). *The network society: from knowledge to Policy*. Washington, DC.
- Castells, M. (2006). *La sociedad Red*. Alianza Editorial
- Catts, R., y Lau, J. (2008). Towards information literacy indicators. UNESCO: París.  
<https://acortar.link/Vribv0>
- Chibás Ortiz, F. (2018). Associate Professor and Researcher, School of Communications and Arts, University of São Paulo. *Media and information literacy against racial discrimination: Experts from South Africa and Brazil speak*.  
<https://acortar.link/a6vuh6>
- Comisión Europea. (2010). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una Agenda Digital para Europa. <https://acortar.link/jYJiXW>
- Comisión Europea. (2018). Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece el programa Europa Digital para el periodo 2021-2027.  
<https://acortar.link/zER4h2>

Comisión Europea. (2020). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones. *Plan de Acción de educación digital 2021-2027: reiniciar la educación y la formación para la era digital*. <https://acortar.link/G4s2AM>

Comisión Europea. (2021). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones. *2030 Brújula Digital: el camino europeo para la Década Digital*. <https://acortar.link/TPNpwU>

Competencias Grado Comunicación Audiovisual. Universidad de Salamanca. Curso 2021-2022. [https://www.usal.es/files/Competencias\(16\).pdf](https://www.usal.es/files/Competencias(16).pdf)

Competencias Grado Periodismo. Universidad de Valladolid. Curso 2021-2022. <https://acortar.link/6Y595w>

Comunicación de la Comisión, de 28 de mayo de 2002, al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y social Europeo y al Comité de las Regiones – Plan de acción eEurope 2005: una sociedad de la información para todos. *Comunicación 2002, 263 final*. <https://acortar.link/iBSi7W>

Comunicación de la Comisión, de 1 de junio de 2005, al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones titulada “i2010 – Una sociedad de la información europea para el crecimiento y el empleo”. *Comunicación 2005, 229 final*. <https://acortar.link/ubG3GH>

Consejo de la Unión Europea. (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000. Lisboa: Publications Office of the European Union. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

Consejo de la Unión Europea. (2001). *Conclusiones de la Presidencia*. Consejo Europeo de Estocolmo 23 y 24 de marzo de 2001. Estocolmo: Publications Office of the European Union. <https://acortar.link/G95HEX>

- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea. <https://acortar.link/ndRQM>
- Consultora Gartner, (2019). *Top Strategic Predictions for 2018 and beyond*. Consultado en: <https://acortar.link/9Ed4EQ>
- Cook, T.D. y Reichardt, CH.S., (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En T.D. Cook y C.H. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Morata.
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., y Rothman, R. (2011). *Teacher Leader Effectiveness in High Performing Education Systems*. Alliance for Excellent Education and Stanford.
- Declaración de Alejandría. (2005). *Alfabetización Informacional y aprendizaje a lo largo de la vida*. Reunión de expertos en el Coloquio de Alto Nivel sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo largo de la vida, celebrado en la Biblioteca Alejandrina, Egipto, entre el 6-9 de noviembre. <https://acortar.link/1t5R4H>
- Declaración de Grunwald. (1982). Simposio Internacional de la UNESCO sobre la enseñanza de los medios. 22 de enero, República Federal de Alemania. <https://acortar.link/RghrEC>
- De la Torre, A., Ricón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR-92.
- De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de la investigación educativa española*. En I, Dendaluce (Coord.), Aspectos metodológicos de la investigación educativa. (pp. 60-77). Narcea.

De Vega-Martín, A.L., (2021). *Planificación de la realización en televisión*. Altaria Editorial.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. SAGE Publications

Dewey, J. (1910). *How we think*. D C Heath

Dillon, W.R., Madden T.J., y Firtle, N.H. (1994) *Marketing Research in a Marketing Environment*. Irwin

Ditrendia, (2017). *Informe Mobile en España y en el mundo*. Recuperado de:  
[https://www.amic.media/media/files/file\\_352\\_1289.pdf](https://www.amic.media/media/files/file_352_1289.pdf)

Drucker, P.F. (1969). *The age of discontinuity*. Harper & Row

Duncan, B. et al., (1989). *Media literacy resource guide*. Ontario Ministry of Education and the Association for Media Literacy. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Estrada Cuzcano, A., Alfaro Mendives, K., y Saavedra Vásquez, V. (2020). Disinformation y Misinformation, Posverdad y Fake News: precisiones conceptuales, diferencias, similitudes y yuxtaposiciones. *Información, Cultura Y Sociedad*, (42), 93-106.  
<https://doi.org/10.34096/ics.i42.7427>

European Commission, (2018). EU Code of Practice on Disinformation. Brussels: European Union. <https://acortar.link/Xqz91o>

European Commission (2018). *Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools*. Schola Europaea / Office of the Secretary-General.  
<https://acortar.link/DVRVDA>

Ferrés, J., (2006). *Entrevista*. Red de Salud, 10; 27-31 / Entrevistado por Carlos Gurpegui

Ferrés Prats, J., Aguaded-Gómez, I., y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 10(3), 23-42.  
<https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>

- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fetters, M. D. y Molina-Azorin, J. F. (2019). A checklist of mixed methods elements in articles submitted to advance the methodology of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(4), 411-413. <https://doi.org/10.1177/1558689819875833>
- Fedorov, A., (2011). Alfabetización mediática en el mundo: breve repaso histórico. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, págs 7-23. <https://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>
- Frau-Meigs, D., y Torrent, J. (2009). Media education policy: Towards a global rationale. [Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global]. *Comunicar*, 32, 10-14. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-01-001>
- Freinet, C. (1963). *Les techniques audiovisuelles*. Bibliotheque de l'ecole moderne.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2019). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill Education.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022, páginas 43546 a 43625. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- García-Matilla, A., (2006). *Entrevista*. Red Salud, 11; 48-51 / Entrevistado por Carlos Gurpegui
- García, M. J. M., and Castro, A. M. P. La investigación en educación. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*. 2017. <https://doi.org/10.7476/9788574554938.001>
- Gergen, K. (2001). *Social constructions in context*. Sage.
- Grizzle et al., (2013) Media and information literacy: policy and strategy guidelines. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>

- Grizzle, A. (2018). *Assessing Citizens' Responses to Media and Information Literacy Competencies through an online course: An Empirical Study and Critical Comparative Analysis of Experts' Views*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/666860>
- Grizzle et al., (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- Huang, H., Ball, C., Francis, J., Ratan, R., Boumis, J. y Fordham, J. (2019). Realidad aumentada y virtual en la educación: un estudio exploratorio que examina la retención del conocimiento científico cuando se utilizan aplicaciones móviles de realidad aumentada/realidad virtual. *Psicología cibernética, comportamiento y redes sociales*, 22(2), 105–110. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0150>
- Gutiérrez Martín (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Gutiérrez-Martín, A. y Tyner, K., (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., y Gil-Puente, C. (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. [Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC]. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Han, B., (2022). *Infocracia*. Editorial Taurus.
- Hernández Pina, F., (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. PPU.
- Hernández, R., Baptista, P., y Fernández, C. (2018) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- HLEG, (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation: report of the independent high level group (HLEG) on fake news and online disinformation*.

European Commission. Publications Office of the European Union. Disponible en:  
<https://acortar.link/UVqyJ4>

Holmes, W., Bialik, M. y Fadel, C. 2019. *Artificial Intelligence in Education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Ibañez Fanez, J. et al. (2017). *En la era de la convergencia*. Calambur Editorial.

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Ediciones Paidós.

Kim, S. y Nolan, P.D. (2006). Measuring social "Informatization": A factor analytic approach. *Sociological Inquiry*, 76(2), 188-209. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2006.00151.x>

Kornhauser, W. (1959). *The politics of mass society*. The Free Press.

Krohn, W. (2001) Das Risiko des (Nicht-)Wissens. Zum Funktionswandel der Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. En: Franz, H., Kogge, W., Möller, T. y Wilholt, T. *Wissensgesellschaft. Transformationen im Verhältnis von Wissenschaft und Alltag*. (pp. 97-118). Bielefeld

Landsheere, G., (1996) *El pilotaje de los sistemas educativos*. La Muralla.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018, páginas 119788 a 119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de

diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022, páginas 43546 a 43625. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>

Lincoln, Y.S. y Guba, E., (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage

Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Alianza editorial.

Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton University Press.

Machlup, F. (1984). *The economics of information and human capital: its creation, distribution, and economic significance*. Princeton University Press.

Mariet, F. y Masterman, L., (1994), *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90: un guide pour les enseignants*. Ed. du Conseil de l'Europe.

Marín Ardila, L. F., (2007). La noción de paradigma. *Revista Signo y Pensamiento*, 26(50), 34-45. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia  
<https://www.redalyc.org/pdf/860/86005004.pdf>

Martín Arribas, M.C., (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Revista Matronas profesión*, 5 (17), nº.17. pp. 23-29. <https://acortar.link/HgY7L5>

Masterman, L., (1985) *Teaching the Media*. Routledge.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (2nd Edition). Sage.

McCarthy, J., Minsky, M.L., Rochester, N. y Shannon, C.E., (1955) *A Proposal for The Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*. Stanford University, Computer Science Department. EEUU.  
<http://jmc.stanford.edu/articles/dartmouth/dartmouth.pdf>

- McLuhan, M., (1964). *Understanding Media*. Routledge & Kegan Paul
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology*. Sage.
- Mesquita-Romero, W., Fernández-Morante, C., y Cebreiro-López, B. (2022). Critical media literacy to improve students' competencies. [Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado]. *Comunicar*, 70, 47-57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- Ministry of Education Ontario. (1989). *Media Literacy: Resource guide*. Universidad de Illinois.
- Miró-Llinares, F., y Aguerri, J. C., (2021). Misinformation about fake news: A systematic critical review of empirical studies on the phenomenon and its status as a 'threat'. *European Journal of Criminology*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/1477370821994059>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., y Stewart, L. A. (2016). Ítems de referencia para publicar Protocolos de Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: declaración PRISMA-P 2015. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(2), 148-160. <https://doi.org/10.14306/renhyd.20.2.223>
- Molina-Azorin, J. F. y Feters, M. D. (2019). Building a better world through mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(3), 275-281. <https://doi.org/10.1177/1558689819855864>
- Morris, K. y Yeoman, F. (2021) Teaching Future Journalists the News: The Role of Journalism Educators in the News Literacy Movement. *Journalism Practice*. <https://doi.org/10.1080/17512786.2021.1992599>
- Moss, P. A. (1996) Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, n. 25, vol. 43, 20–28. <https://acortar.link/qxRcc5>

Muratova, N. Grizzle, A. [Editor] y Mirzakhmedova, D. (2020). *Media and Information Literacy in Journalism: A Handbook for Journalists and Journalism Educators*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374920>

Naisbitt, J. (1982). *Megatrends*, Warner Books.

Nunez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas*, 47 (164). <https://acortar.link/ixMF9y>

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 de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, páginas 6986 a 7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/dof/spa/pdf>

Ortega, I. y Vilanova, N. (2017) *Generación Z: todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millennials*. Plataforma Editorial

Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, Shamseer L, Tetzlaff JM, Akl EA, Brennan SE, Chou R, Glanville J, Grimshaw JM, Hróbjartsson A, Lalu MM, Li T, Loder EW, Mayo-Wilson E, McDonald S, McGuinness LA, Stewart LA, Thomas J, Tricco AC, Welch VA, Whiting P y Moher D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Parlamento Europeo. (2008). *Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital*. Comisión de Cultura y Educación. <https://acortar.link/M5NBbl>

Penty, A.J. (2004). *Post Industrialism*. Kessinger Publishing.

Pereira, Z. (2011). Los diseños del método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

- Porat, M.U. (1977). *The information economy*. University of Michigan Library
- Porto Castro, A.M. y Mosteiro García, M.J. (2017). Investigación e innovación en la educación actual. *Revista Virtual Redipe*, 5(7), 17-33. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/24>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1999). Informe sobre desarrollo humano 1999. Ediciones Mundi Prensa.
- Ramírez García, A., y González Fernández, N. (2016). Media competence of teachers and students of compulsory education in Spain. [Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España]. *Comunicar*, 49, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- Ratcliff, C., Martinello, B., Ciucci, M., Sofsky, F. y Kaiser, K.P., (2022). Una Agenda Digital para Europa. [https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU\\_2.4.3.pdf](https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_2.4.3.pdf)
- Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la Lengua Española*, (23.ª ed.)
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 182, de 30 de julio de 2011, páginas 86766 a 86800. <https://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13118.pdf>
- Real Decreto 1583/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 301, de 15 de diciembre de 2011, páginas 136587 a 136656. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/04/1583>
- Real Decreto 1686/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 27 de diciembre de 2011, páginas 142329 a 142416. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/18/1686>
- Real Decreto 1681/2011 de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Producción de audiovisuales y espectáculos y se fijan sus enseñanzas

mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 302, de 16 de diciembre de 2011, páginas 137724 a 137797. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/18/1681>

Real Decreto 1680/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 302, de 16 de diciembre de 2011, páginas 137646 a 137723. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/18/1680>

Real Decreto 1682/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Sonido para audiovisuales y espectáculos y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 302, de 16 de diciembre de 2011, páginas 137798 a 137870. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/18/1682>

Real Decreto 556/2012, de 23 de marzo, por el que se establece el título de Técnico de Vídeo Disc-Jockey y Sonido y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 93, de 18 de abril de 2012, páginas 30581 a 30644. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2012/03/23/556>

Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). <https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>

Reich, R. B. (1992). *The Work of Nations. Preparing Ourselves for the 21st Century*. Vintage Book.

Redecker, C., (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017) <https://acortar.link/wU3qRH>

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass.

- Rodríguez Hidalgo, C., Ramírez Montoya, M. S., Rivera Rogel, D., y Aguaded, I. (2020, October). Media competences in the training of Andean Community journalists: Needs and challenges in the face of misinformation. In *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 969-976).
- Rodríguez Peñuelas, M. A. (2010). *Métodos de investigación: diseño de proyectos y desarrollo de tesis en ciencias administrativas, organizacionales y sociales*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Sáez Alonso, R. (2021). Bases metodológicas de la investigación educativa y paradigmas. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 307-337. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/78823>
- Salaverría, R., y León, B., (2022). Misinformation beyond the media: 'Fake News' in the big data ecosystem. In *Total Journalism* (pp. 109-121). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-88028-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-88028-6_9)
- Sandín, M.P., (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sarantakos, S. (2010) *Social Research*. 2nd Edition, MacMillan Educational.
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press.
- Shu, K., Wang, S., Lee, D., y Liu, H., (2020). Mining disinformation and fake news: Concepts, methods, and recent advancements. In *Disinformation, Misinformation, and Fake News in Social Media* (pp. 1-19). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-42699-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-42699-6_1)
- Seldon, A. y Abidoye, O. (2018). *The Fourth Education Revolution: Will artificial intelligence liberate or infantilise humanity?* University of Buckingham Press.

- Stehr, N. (1996). *Wissensgesellschaften oder die Zerbrechlichkeit modernen Gesellschaften*. Vortrag Forschungszentrum Karlsruhe.
- Symonds, J.E. y Gorad, S. (2010). Death of mixed methods? Or the rebirth of research as a craft. *Evaluation & Research in Education*, 23(2). 121-136.  
<https://doi.org/10.1080/09500790.2010.483514>
- Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Toffler, A., (1980). *La tercera ola*. Plaza&Janés
- UNESCO (1979). *Actas de la XX Conferencia General de la UNESCO [20ª reunión, París, 1978]*. París: ONU. Recuperado de <https://acortar.link/Nu8UHo>
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT competency framework for teachers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- UNESCO. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.  
<https://acortar.link/7U3EHU>
- UNESCO (Ed.) (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Versión 3.0. Unesco. <https://acortar.link/AEJs10>
- UNESCO (2021). *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>
- Van Dijk, J. (2006). *The network society: Social aspects of new media*. Sage.
- Wagner, T. (2010). *The Global Achievement Gap*. Basic Books.
- Wardle, C. y Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Strasbourg: Council of Europe.  
<https://acortar.link/2sjVWZ>

Webster, F. (1994). What information society? *The Information Society*, 10(1), 1-23.

<https://doi.org/10.1080/01972243.1994.9960154>

Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. UTB/Lucius & Lucius.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. París: UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

Wood, P. y Smith, J., (2018). Investigar en educación: conceptos. *Revista de educación*, 388, 236-238. <https://acortar.link/ce727k>

Yevtushenko, O. y Kovalova, T. (2019). Media education for future media professionals: designing and implementing a training programme. *Advanced Education*, 12, 94-

104. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.128668>

*\*Todos los enlaces URL incluidos en este apartado han sido revisados con fecha 30 de septiembre de 2022, momento en el cual se encontraban activos con normalidad.*



# ANEXOS

---



## **ANEXO I**

### **Propuesta concreta de actuación**

La educación mediática debe tomarse como un compromiso de todos los agentes educativos, pero también de las empresas que producen y gestionan los mensajes dentro de los medios de comunicación (Grizzle et al. 2021). Consideramos que la educación mediática debe incluirse de manera curricular como un contenido obligatorio en la consecución de la alfabetización mediática de los futuros protagonistas de la información y de la comunicación en medios. Educar en medios no implica únicamente poner a disposición del alumnado y profesorado las nociones técnicas relativas al uso de herramientas y dispositivos tecnológicos, cuyo conocimiento ha quedado demostrado a través del análisis de sus currículos que la FP de Imagen y Sonido está completa. Sino que requiere organizar una serie de tareas pedagógicamente adaptadas a los contenidos curriculares que permitan alcanzar el objetivo global de comprender los mensajes y los contenidos de los medios de comunicación y las redes sociales, con la finalidad de desarrollar no solo un pensamiento crítico y responsable respecto a las informaciones recibidas, sino también un compromiso ético con la creación y difusión de todo tipo de comunicaciones.

A continuación, planteamos las líneas básicas de nuestra propuesta de actuación completa. Se trata de la creación de un nuevo módulo profesional (asignatura) dentro de los estudios de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido destinado al estudio y desarrollo de competencias y habilidades en Educación Mediática. Si bien somos conscientes de que lo ideal sería su impartición de manera transversal, incluyendo sus conocimientos en los módulos ya existentes para cada ciclo, comprendemos la dificultad de este empeño. Es por ello que, en base a los conocimientos que ya se imparten en estos ciclos de FP, a las carencias en el currículo educativo analizadas en esta investigación, y a las inquietudes plasmadas tanto por el profesorado como por el alumnado, planteamos el siguiente módulo de trabajo común para todos los ciclos.

En el siguiente planteamiento se incluyen los posibles contenidos que podrían incluirse en los estudios de los futuros profesionales de la comunicación y de la información dentro de la Formación Profesional. Se plantea de manera provisional una duración de 75 horas anuales, aunque como ya se ha comentado anteriormente, consideramos que lo ideal sería incluir estos contenidos de manera transversal.

## **Módulo profesional: Educación Mediática**

**Equivalencia en créditos ECTS: 8**

**Duración: 75 horas**

### **Contenidos básicos:**

**Comprensión de conceptos relacionados con la libertad de prensa y la libertad de expresión.**

- Conocer y aplicar conceptos como: libertad de prensa, libertad de expresión, libertad de información, ética informativa...
- Valoración y creación de una opinión pública libre.
- Identificación de los sesgos ideológicos dentro de los distintos medios de comunicación.
- Búsqueda de la transparencia informativa.

**Conocimiento de las fuentes de información.**

- Comprensión de las características de las diferentes fuentes de información.
- Valoración de la relevancia y la confiabilidad de las fuentes de información.
- Características de la desinformación en los medios de comunicación.
- Identificación de la información errónea o falsa.

**Valoración y uso de las nuevas tecnologías como parte de los procesos democráticos.**

- Conocimiento de las características de las nuevas tecnologías y su influencia dentro de los procesos democráticos.
- Comprensión del valor del ciudadano como participante activo en los medios.
- Uso de la información como dominio público al alcance de cualquier ciudadano.
- Comprensión del uso de la Inteligencia Artificial como método de control.
- Conocimiento de los principales actores relacionados con el uso de la Inteligencia Artificial.
- Análisis del impacto social de la Inteligencia Artificial.

#### **Comprensión de la alfabetización jurídica como contexto de los medios.**

- Conocimiento de la legislación relacionada con los derechos de autor.
- Conocimiento de los límites de la propiedad intelectual.
- Comprensión de las políticas gubernamentales de los medios de comunicación.
- Conocimiento de las distintas líneas editoriales de los medios.

#### **Análisis de los distintos significados de los mensajes en los medios de comunicación y en la publicidad.**

- Análisis de las diferentes representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.
- Análisis de la influencia de la publicidad en los ciudadanos.
- Conocimiento de las estrategias publicitarias en la comunicación de información por parte de los medios.

#### **Conocimiento de la participación social a través de las redes sociales y medios digitales.**

- Conocimiento de la interacción y creación de contenidos en la mayoría de las redes sociales y/o plataformas digitales.
- Conocimiento y análisis de la audiencia.
- Conocimiento de las características del periodismo ciudadano.

**Valoración del pensamiento crítico como método de ayuda para desarrollar productos culturales.**

- Comprensión de las características del pensamiento crítico.
- Estimulación del pensamiento crítico en la audiencia.
- Uso ético de la información.
- Formación psicológica básica en el área de la cognición.



*“Había sido un viaje tan largo como difícil. Celebró la llegada sabiendo que aún no alcanzaba su destino, tan solo finalizaba su primera etapa. La recompensa después de tantas tribulaciones. Y claro, también celebró el fin de las mismas.”*

(Antonio García)

