



TÍTULO

EL PROYECTO “LA PRENSA EN MI MOCHILA”
ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN
ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN MALAGA

AUTORA

Victoria Contreras Blancas

Esta edición electrónica ha sido realizada en 2021

Tutor	Dr. D. Ignacio Aguaded Gómez
Instituciones	Universidad Internacional de Andalucía ; Universidad de Huelva
Curso	<i>Máster Oficial Interuniversitario en Comunicación y Educación Audiovisual (2019/20)</i>
©	Victoria Contreras Blancas
©	De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía
Fecha documento	2020



**Atribución-NoComercial-SinDerivadas
4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**

Para más información:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>



EL PROYECTO “LA PRENSA EN MI MOCHILA”: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN MÁLAGA

Victoria Contreras Blancas
Director: Dr. Ignacio Aguaded

Máster en Comunicación y Educación Audiovisual 2020
TRABAJO FINAL DE MÁSTER (TFM)
Universidad Internacional de Andalucía y Universidad de Huelva

**EL PROYECTO “LA PRENSA EN MI MOCHILA”:
ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN MÁLAGA**

Trabajo Final de Máster (TFM)

Victoria Contreras-Blancas

Director

Dr. Ignacio Aguaded



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
I. MARCO TEÓRICO	7
1. Exclusión Social en la sociedad de la información	8
1.1. La sociedad de la información	8
1.2. Brecha digital y exclusión social	10
1.3. Inclusión social y participación en la sociedad de la información	11
1.4. Comunicación social para el desarrollo	12
1.5. Empoderamiento social a través de los medios de comunicación	14
2. Alfabetización mediática para la sociedad de la información.....	15
2.1. Definición	16
2.2. Educación en medios	17
2.3. Citas europeas en pro de la alfabetización mediática	19
2.4. El necesario apoyo Institucional	21
2.5. Nuevos retos: fake news y redes sociales	22
3. Competencias mediáticas en la comunidad educativa	25
3.1. Descriptores de las competencias mediáticas	25
3.2. Competencias mediáticas en la comunidad escolar	27
3.3. Docentes educadores	29
3.4. El rol de las Familias ante la educación en medios	30
3.5. Alumnos prosumidores	32
4. Experiencias de alfabetización mediática en edad escolar	34
4.1. Grupo Comunicar	34
4.2. El audiovisual y sus posibilidades con el público infantil	36
4.3. Respaldados por los Gobiernos	37
4.4. Los medios y las nuevas audiencias	39
4.5. Alfabetización mediática para la participación	41
II INVESTIGACIÓN	45
1. Justificación	46
2. Objetivos	47
3. Diseño de la investigación y metodología.....	48
4. Muestra	49
5. Instrumentos	54

5.1. Entrevista	54
5.2. Cuestionario	55
6. Análisis de datos y resultados	57
6.1. Resultados de la entrevista	57
6.2. Resultados del cuestionario	61
7. Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación.....	70
7.1. Conclusiones	70
7.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación	73
III REFERENCIAS	75
1. Publicaciones periódicas y libros.....	76
2. Otros recursos	85
IV ANEXOS	87
ANEXO 1: Contenidos “La prensa en mi mochila”	88
ANEXO 2: Cuestionarios anteriormente usados en “La prensa en mi mochila”	90
ANEXO 3: Cuestionario final tras la validación de expertos.....	92
ANEXO 4: Validación de expertos	96
ANEXO 5: Entrevista final	103
ANEXO 6: Transcripción entrevistas.....	104
ANEXO 7: Listado gráficos	112

INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación tienen las funciones de entretener, formar e informar. En este sentido, Gavara (2015) habla también de la responsabilidad social, surgen entonces, las funciones educativas y culturales. De este modo, se considera a los medios como un instrumento para la participación, y en definitiva, un mecanismo de garantía del funcionamiento de la democracia.

En la sociedad de la información, donde las pantallas de televisores, móviles, ordenadores y tablets forman la cotidianidad de la mayoría de la población, los medios transmiten valores, forman opiniones y promueven intereses, por lo que se hace necesario educar a la ciudadanía para que desarrolle una capacidad crítica ante los mensajes que les llegan y sean capaces de hacer un buen uso de estos.

Desde edades tempranas y en entornos escolares, como referentes de enseñanza, parece importante la inclusión de este contenido, no solo para educar la mirada de los más pequeños, sino también de sus familias con quienes pasan la mayor parte del tiempo, y de los docentes por cuyas clases pasan cientos de niños y niñas. Además, de que los medios pueden funcionar en el aula como herramienta de trabajo para contextualizar lo aprendido en los libros y potenciar habilidades comunicativas.

En este escenario, surge el proyecto “La prensa en mi mochila”, una iniciativa educativa de la Asociación de la Prensa de Málaga (APM) que nace a través del programa de subvenciones de la Junta de Andalucía en 2018 para la alfabetización mediática y la promoción de la lectura de prensa escrita. El principal objetivo es la promoción del uso de la prensa y el conocimiento de los medios por parte de toda la comunidad educativa de los centros de Educación Primaria.

En su segunda edición, celebrada en el curso 2019/2020 se ha llevado a cabo en centros de la provincia de Málaga situados en zonas de exclusión social, puesto que el principal patrocinador, Fundación La Caixa, trabaja con este colectivo en otras iniciativas educativas y está especialmente sensibilizado con la promoción de la inclusión de estos ciudadanos en la sociedad. Estos proyectos se hacen más necesarios aún en los entornos educativos de esas zonas porque son una ventana de oportunidades y conocimientos en todos los sentidos. Los colegios, sus responsables y sus enseñanzas no solo tienen su cometido en la educación tradicional, sino que proporcionan un aprendizaje de vida a su alumnado.

La presente investigación pretende analizar las carencias en el currículo de Educación Primaria de alfabetización mediática y la necesidad de programas como La prensa en mi mochila para el alumnado de zonas de exclusión social. Para ello, se ha realizado primeramente una revisión de la literatura donde se muestra esta línea de trabajo desde hace más de 30 años en Europa con proyectos de investigación y promoción.

Para la evaluación del programa “La prensa en mi mochila”, de cara a mejorar en próximas ediciones, se ha contado con la participación del profesorado, ya que las circunstancias motivadas por el COVID-19 han dificultado el resto de interacciones previstas. Se han llevado a cabo entrevistas en profundidad a las tutoras de tres clases que han participado en los talleres de forma activa, así como se ha realizado una encuesta a los docentes de dichos centros que asistieron al taller destinado a la formación y promoción de la alfabetización mediática del profesorado.

I. MARCO TEÓRICO

1. Exclusión Social en la sociedad de la información

“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” (Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos).

De otra parte, la exclusión social se define como un fenómeno estructural donde influyen diferentes factores económicos y sociales, con un componente individual y es abordable desde las políticas sociales (Laparra-Navarro et al., 2007).

Hernández-Pedreño (2008), identifica siete dimensiones de la exclusión que conforman la trayectoria social y personal, y entre las que existe una gran conexión: económica, laboral, formativa, sociosanitaria, residencial, relacional, participativa. La incorporación masiva de las TIC a todas las facetas de la vida configura una octava dimensión de exclusión, la tecnológica o brecha digital.

Esta carencia limita el acceso a la comunicación, al conocimiento y a las relaciones de las personas, y no es una cuestión de equipamiento, sino de formación para usarlo con sentido en base a las necesidades laborales, educativas o afectivas. En ese sentido, Hernández-Pedreño (2008) indica que el nivel de empoderamiento digital debe ser medido y comprendido para actuar sobre él y explorar los beneficios, fortalezas y oportunidades para la población en riesgo de exclusión.

1.1. La sociedad de la información

Durante los últimos años, las mejoras de accesibilidad han hecho que la red de comunicaciones se haya ampliado exponencialmente gracias a Internet. De esta forma, los individuos pueden estar conectados las 24 horas del día a las diferentes pantallas y dispositivos que se encuentran a su alcance en el día a día: la televisión, el ordenador, el teléfono móvil, la tablet o la consola de videojuegos (Pérez-Tornero, 2008).

El Informe publicado por el Ministerio de Educación de España sobre Alfabetización Mediática y Competencias Básicas (2011) explica cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están transformando las relaciones sociales y de ahí la importancia del acceso a éstas porque marcan una línea entre las personas y hace que algunas se queden excluidas de las posibilidades que ofrecen para interactuar con el mundo que nos rodea.

Las tecnologías de la comunicación no se limitan a la implantación de nuevos dispositivos, sino que han modificado las dinámicas de socialización (Cuervo & Medrano,

2013). En ese sentido, la construcción de los valores sociales pasa por los medios de comunicación y la escuela como agentes de socialización y actualmente reconocidos como socioeducadores en el mundo infantil y juvenil (Aguaded & Díaz, 2008).

Los medios de comunicación cumplen una función de conexión en la sociedad, seleccionando los temas de interés (agenda setting) y mostrando determinados aspectos de la realidad. Dan lugar así, a un debate que genera la creación de la opinión pública (Gavara, 2015).

Es decir, los medios no solo informan, sino que repercuten en la formación de actitudes, creencias y juicios de valor, no solo de los individuos, sino de la sociedad (Sur, Unal & Iseries, 2014). Las personas a veces son conscientes de la influencia que se produce en formato noticia o publicidad, pero otras muchas veces no, con mensajes que afectan a su estilo de vida o sus ideas.

En este sentido, la neurociencia sostiene que los medios de comunicación ejercen una influencia en la mente en lo que se refiere a emociones y procesos inconscientes, por lo que se cambia la forma en la que pensamos de nosotros mismos, así como las convicciones en esa relación de interlocución que se produce en la relación entre los medios y los consumidores (Ferrés & Piscitelli, 2012).

Fruto de la observación de la realidad a través de los medios, se genera una ilusión de participación social entre los espectadores. Se cree que, por participar de ese acto comunicativo de ver la realidad presentada como espectáculo, se está inmerso en una esfera pública de participación y decisión (Mejía, 2010).

Uno de los mayores riesgos para las democracias es no comprender el “cyber ecosistema” de los medios en el que la información ahora es creada por diferentes actores, que participan en las redes sociales (Frau-Meigs, 2019). Al mismo tiempo que aumenta la digitalización de la vida, se crean opiniones públicas que afectan en la toma de decisiones a la hora de votar o hacer política en la sociedad.

En la actualidad, el exceso de información es una consecuencia del momento que vivimos donde proliferan los medios de comunicación. Esta situación da lugar a una saturación de la información y a una falta de calidad, así como a una escasa capacidad para seleccionar con criterio crítico para validar esa información. No existe esa autonomía digital, por tanto, se requiere de la alfabetización (Gavara, 2015).

1.2. Brecha digital y exclusión social

A las TIC se las considera capaces de paliar determinadas desigualdades, pero las desigualdades de acceso y uso son: en primer lugar, la prolongación de las desigualdades económicas y sociales existentes. Para realizar un análisis que refleje la realidad social debemos de tener en cuenta una serie de indicadores, que en este caso pasan por la redefinición de la relación entre brecha digital y exclusión social (Contreras-Pulido, 2014).

La UNESCO (2008) hace referencia a la igualdad de acceso a la información y el conocimiento que deben tener las mujeres, hombres. Grupos marginados, discapacitados o minorías étnicas. Cuervo y Medrano (2013) explican que la educación en medios propone mejorar los procesos comunicativos y disminuir la brecha digital que existe entre quienes el contexto (social, político, económico o geográfico) les permite o les niega el acceso a los medios de comunicación.

Las TIC están transformando las relaciones sociales y conformando un nuevo espacio sociocultural. El acceso a éstas determina el conocimiento y las posibilidades de participación social, lo que marca una línea conocida como la brecha digital entre las personas que quedan excluidas de las posibilidades informativas y comunicativas (Bernabeu et al., 2011).

En esta línea, coincide Soep (2012) ya que entiende que la desigualdad frente a la tecnología no se produce por el acceso de la población, sino por la participación en los medios que propician oportunidades en la vida y el aprendizaje a lo largo de ella mediante las actividades digitales.

En la adquisición de Competencias Digitales se generan ciertos desequilibrios, ya que en muchas ocasiones se adquieren a través de personas de nuestro entorno, por lo que en función de los contextos sociales y familiares, el alumnado tendrá mayor o menor dificultad. En este sentido, la escuela podría ser un lugar privilegiado para contribuir a este avance (Fraga-Varela & Rodríguez-Groba, 2019).

La presencia de dispositivos y la accesibilidad a las redes de comunicación avanza de forma masiva. Los datos nos indican que el alumnado de Ed. Primaria, a los 12 años, el 96,6% emplea el ordenador, el 92% tiene acceso a Internet y el 70% dispone de tecnología móvil según datos del INE (2015). Sin embargo, estas competencias están desdibujadas en el currículo, pese a que la legislación educativa lo considera un aspecto clave a incorporar (Fraga-Varela & Rodríguez-Groba, 2019).

Phillippi y Avendaño (2011) observan que los niños y jóvenes de familias con bajos ingresos reducen el uso de Internet una vez que salen del entorno escolar por lo que se limitan sus posibilidades de desarrollo, y plantean la cuestión ¿para qué se usan las

tecnologías? Como herramienta de superación y frente a otras alternativas de pasar el tiempo libre, como vía de comunicación y pertenencia a un grupo, para desarrollar nuevas habilidades y para conocer el mundo, son algunos de estos usos. La brecha digital se asocia a las diferencias socioeconómicas y por ello proponen la actuación de los estados para realizar programas en las escuelas y comunidades que disminuyan estas diferencias.

1.3. Inclusión social y participación en la sociedad de la información

La Unión Europea (2017) define la inclusión social como «un proceso que asegura que aquellas personas en riesgo de pobreza y de exclusión social aumenten las oportunidades y los recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural, así como gozar de unas condiciones de vida y de bienestar que se consideran normales en la sociedad en la que viven».

Es evidente, por tanto, que la inclusión digital hoy es fundamental para favorecer también una eficaz y completa inclusión social (Contreras-Pulido, 2014). Las TIC son una herramienta para la integración social de grupos desfavorecidos (Bernal, Gabelas & Marta, 2019) y por ello la alfabetización digital es una necesidad para dotar a las personas de competencias técnicas, críticas y creadoras que promuevan la participación y las relaciones sociales. Estos autores lo denominan las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación.

El “Factor R-elacional” al que se refieren Bernal *et al.* (2019), se da en la comunicación digital y se caracteriza por tres dimensiones: cognitiva, emocional y social. Las personas que se encuentran en contextos de exclusión social necesitan hacer un uso mayor y más frecuente de estas destrezas comunicativas y relacionales, así como de las habilidades psicosociales, para integrarse y acercarse al grupo social mayoritario.

La comunicación consiste en un diálogo que promueve la capacidad crítica y el progreso del individuo y la sociedad, de esta forma, Gozávez y Contreras-Pulido, (2014) consideran que ser ciudadano hoy es ser ciudadano mediático.

En este sentido, Jenkins (2008) describe la cultura de la convergencia como el lugar donde se mezclan los antiguos y los nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los tradicionales. Esto representa un cambio de paradigma de forma que los contenidos de un medio corporativo fluyen por los diferentes canales y se topa con la cultura participativa. La verdadera convergencia se produce en el cerebro de los consumidores

mediante sus interacciones con otros y por ello se pregunta, si somos competentes para hacerlo.

En el documento *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (UNESCO, 2011) se considera que los medios que promueven la participación ciudadana en la vida pública cumplen unas funciones sociales, como, por ejemplo: corregir el desequilibrio de información entre gobernantes y gobernados, facilitar debates, construir un sentido de comunidad, promover la transparencia en la vida pública o preservar el patrimonio cultural, entre otras cuestiones.

A esos medios de comunicación que hacen posible una participación más amplia de la comunidad, especialmente la que incluye a los colectivos más vulnerables, el Parlamento Europeo (2008) los denomina “Medios del Tercer Sector”. Algunas de las características de estos son: la independencia de poderes, sin ánimo de lucro, lo que prima es el beneficio social, responden a los intereses de la comunidad y fomentan el diálogo intercultural, entre otras cuestiones. Se considera a estos medios como instrumentos importantes para capacitar a los ciudadanos y que participen en el debate social.

La Guía para radio y televisiones de CBA y Martin Scott, publicada por la UNESCO (2011), hace referencia a cómo los medios favorecen una mayor inclusión social mediante la implicación de los diferentes actores, especialmente de las zonas desfavorecidas, potenciando su competencia en medios.

1.4. Comunicación social para el desarrollo

Monreal, Parejo y Cortón de las Heras (2017) consideran que el reto de la educación mediática es formar ciudadanos libres, autónomos, críticos y socialmente comprometidos a través de las TIC. Proponen una formación en diferentes niveles en función de la edad para desarrollar esta competencia y saber manejarse en el ciberespacio.

Para romper con la falta de conocimientos en las tecnologías y encontrar una forma de potenciarlas, es necesario que exista una motivación fuerte: laboral, relaciones familiares, formas de ocio..., de manera que no solo contribuyan al desarrollo personal, sino a la mejora del entorno social del individuo (Ferrés et al., 2012).

La competencia mediática contempla el aprendizaje de emprender acciones para manifestar la disconformidad frente a una situación y la posibilidad de elaborar productos comunicativos para la movilización social, si fuera necesaria (Grijalva & Moreno, 2017). Sin embargo, estos autores, en su estudio realizado en México durante el periodo electoral,

descubrieron que existía cierto rechazo a la participación y movilización por parte de aquellos que tenían mayor nivel de competencia mediática y lo atribuyeron al hartazgo de la clase política y las instituciones. De ahí que ellos hablen de la necesidad de urgencia de empoderamiento social para contribuir a la lucha de espacios democráticos.

La comunicación comunitaria genera espacios de encuentro social, mediante proyectos audiovisuales participativos donde el diálogo, el debate y el conocimiento compartido actúan en beneficio de la comunidad. Se plantea la educomunicación como un elemento que favorece la convivencia, refuerza el sentimiento de pertenencia a un grupo y promueve la capacitación para ser parte activa de la sociedad (Mayugo, 2016).

Jenkins (2008) afirma que aún no estábamos en una cultura de participación de lleno, pero sí que es más participativa que antes. Distingue dos términos, por un lado, la cultura de masas y por otro la cultura popular donde lo importante es la participación, por ello destaca la importancia de la educación en medios de manera que prepare a las personas a controlar riesgos y aprovechar las oportunidades que estos ofrecen. El autor se refiere al empoderamiento a través de la acción del prosumidor.

La brecha en la participación no se soluciona enseñando el manejo de las herramientas, sino que es necesario adquirir la capacidad de participar en la toma de decisiones sobre los temas más relevantes (Jenkins, 2008). De ahí la importancia de un verdadero desarrollo de las competencias mediáticas que vayan más allá de la idea puramente técnica, como veremos en el siguiente capítulo de la revisión de la literatura.

El uso de estas tecnologías pueden ser una potente herramienta para la transformación social, para la visibilización de ideas y opiniones diferentes (Sánchez-Carrero & Contreras-Pulido, 2012). Por ello creen que lo que hace falta es una apuesta mayor para enseñar a manejarlas desde el punto de vista crítico, puesto que son igualmente potentes para desatar efectos negativos y perjudiciales según la intención de quien las usa.

Otro aspecto de interés en este tipo de comunicación es que está encaminada al cambio social por lo que interesa más el proceso de transformación del colectivo que el propio producto mediático, se debe promover las particularidades de la cultura y lengua del colectivo, interesa un espacio de actuación local y promover una actuación prolongada en el tiempo para la apropiación por parte de la comunidad (Barranquero, 2010).

1.5. Empoderamiento social a través de los medios de comunicación

Empoderar a la ciudadanía significa reforzar su libertad, su autonomía crítica y participación en cuestiones políticas, sociales o económicas, entre otras. La UNESCO (2008) establece esa conexión entre el desarrollo de la ciudadanía y la comunicación, especialmente en el sentido educativo. Por su parte, el Parlamento Europeo (2008) apuntaba que la alfabetización mediática ayuda a mejorar la educación política. Esto da lugar a ciudadanos activos como base de una sociedad más plural.

Esta autonomía se ve plasmada en las personas vulnerables cuando se convierten en ciudadanos activos a través de los medios digitales porque toman el control de sus vidas en materia de información y comunicación de manera que son capaces de conocer la realidad y discernir entre los mensajes que se crean (Camilli & Römer, 2017).

Chib et al. (2019) aseguran que, para las poblaciones marginales, los impactos positivos de la alfabetización mediática pueden incluir mecanismos de participación y colaboración como forma de inclusión y empoderamiento para conseguir sus aspiraciones. La motivación para aprender el uso de las herramientas digitales contribuye al fortalecimiento de la identidad personal y a la posibilidad de que las habilidades digitales adquiridas les lleven a la transformación social de su realidad.

Esta formación en medios, llevada a cabo en entornos formales o no, ayuda a complementar acciones orientadas a la integración socioeconómica de los destinatarios (Pegurer & Martínez-Cerdá, 2016). Contribuyen a la capacitación de la ciudadanía mediante la participación directa de comunidades de personas que generalmente son excluidas de los medios de masas tradicionales.

Se distinguen varios niveles en este proceso de empoderamiento mediante la educación en medios. En la base se encuentra el acceso y uso a las tecnologías y medios. En el segundo nivel se pasa al análisis, evaluación y comprensión crítica de los mensajes. Y por último, se llega a la creación de contenidos. Mediante la producción propia de contenidos y mensajes se produce un desarrollo como ciudadanos, y en definitiva un empoderamiento de la ciudadanía (Pegurer & Martínez-Cerdá, 2016).

Las políticas de comunicación surgen por la necesidad de regular esta brecha social digital y van desde el acceso universal a los recursos tecnológicos como elemento base, a la creación de espacios de expresión de grupos excluidos. Pese a la concentración de medios masivos, las posibilidades de expresar la opinión se han ampliado y por ese motivo el desarrollo de una capacidad crítica es lo que lleva al empoderamiento comunicacional. En este sentido, se desarrollan las competencias narrativas de las personas a la hora de construir

relatos de mayor o menor extensión, por lo que se asume la responsabilidad de las instituciones educativas en el fomento y mejora de estas habilidades expresivas (Phillippi & Avendaño, 2011).

“La educomunicación no se entiende de modo completo sin su finalidad cívica, es decir, sin su trasfondo ético, social y democrático relacionado con el empoderamiento de la ciudadanía en cuestiones mediáticas” (Gozálvez & Contreras-Pulido, 2014, p.130). Esto da lugar a sociedades plurales y democráticas hipercomunicadas.

2. Alfabetización mediática para la sociedad de la información

La UNESCO, en las conclusiones de un seminario celebrado en París en 2007, establece el papel del ciudadano en el entorno mediático: «El ciudadano tiene, más que nunca, la necesidad de analizar la información de manera crítica, así como el sistema simbólico utilizado (imagen, sonido, texto) y de ser él mismo productor de contenidos... Todos los actores implicados deben asociarse a la educación en medios».

A principio de los años 30, en EEUU los especialistas ya apostaban por la inclusión de la prensa y el audiovisual en el aula (Sánchez & Sandoval, 2012). En América del Sur fue en los años 60 y a Europa llegó este movimiento en los 80. En España, fue ya en los 90 cuando José Manuel Pérez Tornero diferenciaba entre la lectura crítica y analítica.

La Asociación de Alfabetización Mediática (AML) concreta esta alfabetización en el desarrollo de la capacidad de codificar, evaluar y comunicarse en los diferentes tipos de medios que existen en la actualidad, ya sean impresos, audiovisuales o electrónicos, así como la capacidad para distinguir entre la ficción, la información y lo artístico (Cuervo & Medrano, 2013).

La tarea de la educación debe estar basada en el desarrollo de la conciencia crítica y el compromiso con los valores democráticos de cara al cambio social. Ese pensamiento crítico, es lo que genera opiniones y acciones en base a un análisis y reflexión por parte del individuo (Ferguson, 2000). De esta forma, el autor sostiene que de la enseñanza en medios nos interesan tres aspectos: el cómo y por qué dicen determinada información, la manera en que estos tienen de enseñar y aprender, así como la influencia que ejercen en nosotros y nuestras vidas.

2.1. Definición

La primera formulación que relaciona la educación con los medios de comunicación la realizó la UNESCO que denominó a este ámbito de conocimiento: “Education aux medias” en expresión francesa y “Media education” en expresión inglesa. La misma UNESCO tradujo al español estas expresiones como “Educación en materia de comunicación”. En el ámbito iberoamericano, en cambio, se prefirieron las expresiones “Medios de comunicación y educación” o “Educación y medios de comunicación”. La Unión Europea y la UNESCO en sus últimos documentos utilizan la expresión Media Literacy, en español, Alfabetización mediática (Bernabeu et al., 2011).

La EAVI (European Association for Viewers Interests) lo plasma de la siguiente manera: “La Alfabetización Mediática puede ser definida como la habilidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, sonidos y mensajes, a los que nos enfrentamos actualmente en nuestra actividad cotidiana, y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la habilidad de comunicar de un modo competente mediante los medios disponibles a nuestro alcance. La Alfabetización Mediática tiene que ver con todos los soportes mediáticos, incluyendo televisión y películas, así como radio, música, medios de prensa, internet y cualquier otro tipo de tecnologías digitales diseñadas para la comunicación”.

En el Seminario de Sevilla celebrado en 2002, «Educación en medios para jóvenes», su presidente, Pérez Tornero (2007) añadía ciertos matices sobre el concepto de alfabetización mediática, como por ejemplo la distinción entre la educación en medios y con los medios; se combina el análisis crítico de los medios con su uso, a lo que más tarde se conocerá como prosumidores; se sostiene que puede darse tanto en contextos formales como no formales -familia y asociaciones-; y se vincula con la realización del individuo y su participación en la sociedad.

La alfabetización mediática es el resultado de la educación en medios; se trata de un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los medios donde se pretende formar a ciudadanos críticos y hacerlos conocedores del poder de los medios de comunicación. El término, incluye entonces el análisis, la evaluación y la reflexión crítica (Buckingham, 2003).

En 2007, la Conferencia General de la UNESCO, en su 34ª sesión, añadía a esta definición de Media and Information Literacy (Alfabetización Mediática e Informativa) las habilidades y actitudes que permitían a los ciudadanos relacionarse y comunicarse con los otros, así como a participar de forma activa y consecuente en una sociedad democrática (Wilson, 2012).

Gutiérrez y Tyner (2012) advierten de los posibles peligros a la hora de definir el concepto de alfabetización mediática: “el de reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital, y reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, olvidando las actitudes y los valores”.

Núñez (2014) introduce el término “Metalyteracy” que proviene de la sobreabundancia de información por las tecnologías e incluye nuevos valores y términos asociados a la era digital por lo que entiende esa alfabetización con varios matices como son la alfabetización digital, mediática, visual y tecnológica.

2.2. Educación en medios

Muchos investigadores señalan la contradicción y paradoja que se produce entre la relevancia social de la información y su escasa presencia en las aulas, pues «mientras los sistemas de comunicación y el flujo de la información son elementos cada vez más vitales para la actividad social, económica y política en todos los niveles, la educación audiovisual sigue siendo algo marginal en los sistemas educativos de todas las partes» (Masterman, 1993).

Tras años de declaraciones y terminologías, con la cita en Sevilla (2002), se pretendía ir más allá del carácter teórico y político y pasar a la acción. Era el contexto adecuado por los cambios en UNESCO –después del Informe McBride– y con la creciente globalización mediática donde había irrumpido Internet aportando riqueza y valor, al mismo tiempo que desigualdad por la llamada brecha digital entre países y poblaciones. Estudiosos, pensadores y periodistas alertaban del poder de los medios, la homogeneización y la individualización. “Era el momento de diseñar estrategias” (Pérez-Tornero, 2007).

Los documentos que nos ofrecen los medios de comunicación son una forma de representar la realidad con elaboraciones que obedecen a razones técnicas, a condicionantes del propio lenguaje, y, por supuesto, a las intenciones de sus creadores. Su potencial como recurso didáctico tiene que ver con su capacidad de influencia en la educación de los usuarios. En este sentido, la educación en medios debe tratar de conseguir que la recepción conlleve una mayor implicación de los usuarios y por ello defiende la creación multimedia, como es el ejemplo de YouTube (Gutiérrez Marín, 2007).

La educación mediática sirve para formar el pensamiento crítico que empodera a los ciudadanos frente al consumo de información y entretenimiento (Aparici et al., 2010). Aseguran que la inclusión de la alfabetización mediática en la Escuela 2.0, otorga al individuo habilidades para ser una persona autónoma, responsable y crítica con capacidad de seleccionar y tratar la información que recibe como elemento para aprender y comunicarse.

Bernabeu et al. (2011) diferencia entre educación con medios, en medios y ante los medios. La primera de ellas consiste en el uso de estos como fuente de información y documentación. La segunda se refiere a la producción que se puede realizar en base a las pautas de creación periodística en formato oral, texto o audiovisual. Y la última se trata de la reflexión y actitud crítica ante los mensajes que recibimos.

En la sociedad actual, resultan imprescindible las habilidades en relación a la información de los medios y el uso de las TIC para avanzar en la adquisición de autonomía como individuo. Por ello, la educación es necesaria para conseguir ciudadanos que sepan buscar y comprender información, cribar la que es útil o el mensaje que engloba, así como participar y expresarse a través de los medios (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012).

Uno de los retos de la educación en medios es que los estudiantes, de forma independiente, comprendan que los medios de comunicación, pese a ser un servicio social están ligados a intereses empresariales que condicionan sus mensajes y por ello, es necesario que como usuarios se cree una conciencia crítica y se decodifiquen los mensajes y valores que estos presentan (Cuervo & Medrano, 2013).

Olascoaga y García-Rivadulla (2013), en su informe sobre Alfabetización informacional en Uruguay, concluyen que la inserción de la alfabetización informacional debe concebirse a largo plazo, integrándola al currículo y enfocándola con una finalidad práctica aplicada a las tareas. Además, consideran que estas competencias requieren apoyo a nivel de políticas y de estrategias a nivel nacional y no deberían depender de cada docente o centro educativo.

¿Cómo enseñan los medios? Bujokas y Rothberg (2014) presentan ideas, muestran valores, crean modelos de comportamiento, así que de forma consciente o no, inevitablemente influyen en el comportamiento de los individuos. Por este motivo, para aprender a ser independiente frente a los medios, es necesario conocer el *modus operandi* de los medios y los mensajes que transmiten.

La importancia del componente mediático reside en la necesidad de preparar a los niños ante el entorno cambiante y el papel de los medios en la sociedad ya que estos se convierten en agentes relevantes en sus vidas y en la sociedad global. Lo que significa

prepararlos para que lean y escriban los medios y no protegerlos frente a ellos (Alonso-Ferreiro & Gewerc, 2018).

La capacidad de empoderar a los jóvenes con las herramientas que ofrecen las plataformas digitales es muy alta, pero la tendencia es a obviar ese papel y a centrarse en los riesgos como son la adicción que crean las pantallas, la desinformación que generan o la inseguridad para los menores y la pérdida de privacidad. Frente a ello, Frau-Meigs (2019) asegura que solo queda Media Information Literacy (MIL).

Para una verdadera educación en medios, Nupairoj (2016), plantea alcanzar el objetivo de cambio de comportamiento, es decir, cómo hacer de las habilidades para la alfabetización mediática una práctica en la vida cotidiana y para ello propone que se incluyan en la educación formal (planes de estudios obligatorios) y en la educación informal en las actividades extraescolares. En este aprendizaje también insta a que se involucren dos agentes esenciales: la política y los medios.

En relación a las actividades extraescolares, la Guía para radio y televisiones de CBA y Martin Scott, publicada por la UNESCO (2011), narra cómo a menudo, las actividades de Alfabetización Mediática e Informativa se llevan a cabo fuera de los sistemas de educación formal como resultado de colaboraciones entre los medios de comunicación y centros culturales, medios comunitarios o entidades sin ánimo de lucro dedicadas específicamente a la alfabetización mediática.

2.3. Citas europeas en pro de la alfabetización mediática

Fue a principios de los años 80, cuando se empezó a tomar conciencia de la importancia de los medios de comunicación en Europa, pues cada vez eran más los ciudadanos que pasaban buena parte de su tiempo leyendo diarios y revistas, escuchando la radio o viendo la televisión. La comunicación y los medios se habían democratizado y cada vez estaban al alcance de un número más amplio de personas.

En el Simposio Internacional de la UNESCO sobre la Enseñanza de los Medios, celebrado en Grünwald (Alemania) en 1982, los representantes de las 19 naciones pusieron de manifiesto: la importancia de la comunicación y sus medios en el proceso de desarrollo de la sociedad y el promover la participación activa. Así como, “la responsabilidad compartida de la escuela y la familia de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos”. Además, se instaba a promover las actividades de

investigación y desarrollo, así como a apoyar medidas que fomenten la cooperación internacional en lo relacionado a la educación de los medios de comunicación.

Dos años después, tuvo lugar el Coloquio de Toulouse «Nuevas direcciones en Educación en Medios» (1990) donde se advertía que los medios no eran solo la prensa, sino que habían aparecido múltiples dispositivos tecnológicos que habían cambiado el panorama de la comunicación, las llamadas «pantallas», con especial incidencia en los más jóvenes.

La Conferencia de Viena, «Educando para la era digital» (1999) ya se hablaba de la irrupción de Internet y definió que la educación en medios intentaba lograr que las personas pudieran identificar las fuentes de los textos, los contextos e intereses a los que responden. Así como, interpretar los mensajes y valores ofrecidos por los medios surgidos en el nuevo escenario.

En 2002, Sevilla acogía el Seminario «Educación en medios para jóvenes», en esta sesión, se vislumbraba que las horas que pasaban los jóvenes frente a las pantallas iban en aumento. La educación en medios debería estar dirigida prioritariamente a los jóvenes entre 12 y 18 años, como ha reconocido la UNESCO en sus diferentes programas de Comunicación e Información, pero también debería tomar en cuenta a los niños desde los 5 años (Pérez-Tornero, 2007).

Un año más tarde, en el Congreso Internacional de Huelva (2003) «Luces en el laberinto audiovisual» se puso sobre la mesa la importancia de promover la producción de comunicación por parte de niños y jóvenes. “La educación para la comunicación de la infancia debería facilitar el acceso a los recursos expresivos, a las técnicas y a la creación de mensajes que permitan utilizar de la forma más idónea tecnologías y recursos tradicionales y otras más novedosas”.

La declaración de Alejandría (2005) sostenía que: “La alfabetización informacional [y mediática] se encuentra en el corazón mismo del aprendizaje a lo largo de la vida. Capacita a la gente para buscar, evaluar, utilizar y crear información para conseguir sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Constituye un derecho humano fundamental en el mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones” (Wilson et al., 2011).

En 2006 se firma la Carta Europea para la alfabetización en medios auspiciada por el British Film Institute (Gran Bretaña). Entre los objetivos se encuentra el fomento de un mayor consenso en Europa en la alfabetización mediática y la educación en medios, animar el desarrollo de una red de educadores en medios en Europa que trabajen líneas comunes, con el apoyo de diferentes instituciones

El Parlamento Europeo, en 2009 insta a la incorporación de las competencias digitales y audiovisuales en la Educación y de esta forma, comienzan a surgir investigaciones para conocer el punto de partida del mundo digital en el que vivimos, de cara a saber los antecedentes a la implementación de programas específicos sobre educación mediática en los diferentes niveles educativos (Aguaded, 2009).

En la Agenda de París (UNESCO 2007) se realizaron doce recomendaciones para la alfabetización mediática e informacional. Medidas prioritarias que se debían adoptar para concretar las directrices de la Declaración Grünwald: desarrollo de ambiciosos programas de alfabetización mediática e informacional en todos los niveles de educación; formación de docentes y toma de conciencia de los demás actores del ámbito social; investigación y redes de difusión; y cooperación internacional.

2.4. El necesario apoyo Institucional

Ya en Grünwald (UNESCO 1982) se hacía un llamamiento a las autoridades competentes para organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, así como a desarrollar cursos de formación para los educadores y mediadores.

Son diferentes las iniciativas que ha realizado la UNESCO como muestra de su compromiso, especialmente con la formación de los docentes: creación de un currículo de formación de profesores en AMI (Unesco, 2011); consolidación de una guía para que los países creen indicadores para el desarrollo de la AMI (Unesco, 2000); constitución, en 2013, de la Global Alliance for Media and Information Literacy y potenciación de foros en diversos continentes (Pérez-Tornero, 2015).

Gavara (2015) considera que esta toma de conciencia por parte de Europa implicará una mejora en aspectos prácticos como la formación de docentes, la inclusión en el currículo educativo, la realización de campañas nacionales para que los ciudadanos hagan un uso responsable, así como la implicación de las autoridades reguladores del audiovisual en la promoción de la educación en medios.

El Parlamento Europeo, a finales del 2008, planteaba la necesidad de introducir en los centros escolares una asignatura «Educación mediática». Esa formación debía formar parte de los planes de estudio en todos los niveles de la educación escolar, así como en adultos (Ferrés et al., 2012).

Era la primera vez que se introducía la regulación del sistema mediático con la pretensión de que las personas competentes en el uso de medios pudieran aprovechar las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la comunicación y pudieran protegerse frente a los contenidos dañinos (Gavara, 2015).

En este sentido, Pérez-Tornero (2015) recuerda cómo la Comisión Europea ha incluido la alfabetización mediática entre sus planes estratégicos en los últimos años, con estudios, foros e investigaciones, de forma que se evalúe su avance mediante el uso de indicadores. También en España, desde los años 80 hasta la Ley General de la Comunicación Audiovisual (BOE 7/2010 de 31 de marzo), se han desarrollado algunas investigaciones significativas, que han llevado a la publicación del Libro Blanco, por ejemplo, o a la creación del Instituto Superior de Formación del Profesorado y Recursos en red (INSTIC), antiguo CNICE, hoy Instituto de Tecnología Educativa (ITE) (Aguaded, 2009).

Gutiérrez y Tyner recuerdan que la alfabetización mediática e informacional se centran en cinco posibles competencias básicas, a las que nos referimos como las «5Ces: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía» (2012). Según indican los autores, España a través de la Ley Orgánica de Educación, pasa a considerar las competencias básicas como una meta educativa básica en la escolarización obligatoria.

La Ley 7/2010 General de la Comunicación Audiovisual establece que «los poderes públicos y los prestadores del servicio de comunicación audiovisual deben contribuir a la alfabetización mediática de los ciudadanos» (artículo 6, apartado 4). Además, fija los procedimientos y mecanismos por los cuales, puede desarrollarse y valorarse. El artículo 47 – que establece las funciones del nuevo Consejo Estatal de Medios (CEMA) – fija una de ellas: «velar por la promoción de la alfabetización mediática» y para llevar a cabo esa tarea, el mismo Consejo elaborará «un informe anual sobre el nivel de alfabetización mediática» (Contreras-Pulido, 2014).

2.5. Nuevos retos: fake news y redes sociales

“Palabra del año 2017” por el diccionario Collins y candidata a igual honor de la Fundéu BBVA, las fake news o noticias falsas se han convertido en una constante dentro del Periodismo y en un verdadero problema a la hora de discernir la verisimilitud de una información, hasta el punto de que la consultora Gartner (2017) sostiene en su último informe de “Predicciones Tecnológicas para el 2018” que en el 2022 el público occidental

consumirá más noticias falsas que verdaderas y que no habrá suficiente capacidad, ni material ni tecnológica, para eliminarlas (González, 2019).

«Los bulos no son un fenómeno nuevo dentro del Periodismo, de hecho, en las gacetas del siglo XVIII los bulos eran una herramienta de poder bien conocida por reyes y en el siglo XX los totalitarismos se sirvieron de falsedades como herramienta de desinformación propagandística» (Fernández-García, 2014, p.20). El principal cambio hoy en día viene dado por Internet y las redes sociales ya que la velocidad a la hora de difundir el mensaje es mucho mayor, así como el anonimato.

Las fake news son noticias creadas de manera intencionada para crear una opinión u ofrecer propaganda sobre algo, tienen un interés económico porque forman parte esencial del modelo de negocio basado en el “clickbait”. Estudios recientes de la universidad de Stanford muestran cómo la gente joven no es capaz de distinguir entre una noticia real y una falsa. Frente a esto solo queda la educación, asegura Buckingham (2019).

El informe COST IS1401 sobre alfabetización digital y educación aborda una serie de temas fundamentales en toda Europa. Desde la publicación del informe, el tema de las noticias falsas (fake news) ocupa un puesto preferente en los medios y entre académicos, periodistas e investigadores de este campo de conocimiento (McDougall et al., 2019).

Estos autores explican la necesidad de que los sistemas educativos europeos incluyan el desarrollo de competencias que permiten a los alumnos convivir en entornos donde la desinformación prolifera. El análisis y la comprensión crítica de los medios permiten a los ciudadanos participar en una sociedad democrática.

Por otra parte, Fernández-García (2017) también insta a que los periodistas se encarguen de verificar qué información es importante y cierta, así como advierte de la necesidad de la colaboración ciudadana en esta lucha contra las noticias falsas, y para ello concluye que es necesaria la adquisición de las competencias mediáticas.

Gran parte de estas noticias falsas se consumen a través de las redes sociales, que juegan un papel fundamental en la sociedad de la información, convirtiéndose en la fuente principal de acceso a la actualidad. La facilidad que ofrecen estos espacios, no solo para recibir información, sino para compartirla o crearla, hace que aumenten las opciones de expresión en un contexto transmedia, tal y como explica Pérez-Rodríguez (2020). Por lo que se hace necesario una apuesta por el desarrollo de la competencia mediática como garante de la participación ciudadana consecuente.

Entre las redes sociales más consumidas, especialmente por el público juvenil, se encuentran Instagram y Youtube, ambas dominadas por el mundo de la imagen y objeto de estudio de múltiples investigaciones por la cantidad de adeptos que tienen. Desempeñan un papel que va más allá de la mera comunicación, ya que contribuyen a la creación de identidades, según lo que se consumen en ellas (Vidales-Bolaños et al., 2017) y por ello se les presta especial atención en cuanto a la influencia que ejercen entre sus seguidores.

En una sociedad multipantallas y multitarea, donde el smartphone se ha hecho con la supremacía a la hora de conectarse a internet (Pérez-Escoda, 2018), la creación de contenidos en las redes sociales está ligada al entretenimiento, pero, sin embargo, la mayor parte de los usuarios carecen de capacidad crítica para producir esos contenidos audiovisuales, a pesar de contar con las habilidades técnicas, no han adquirido destrezas para hacerlo con criterio (Fernández de Arroyabe et al., 2018).

De otro lado, se encuentra la figura de los llamados *influencers*, que forman parte de la cultura digital juvenil y que los conecta y permite relacionarse con su grupo de iguales, de manera que termina por hacerles sentir parte de un grupo y ocupan una parte importante de su tiempo de ocio. Aran-Ramspott et al. (2018) recuerda que la adolescencia es una etapa clave de la vida y del desarrollo de la persona, puesto que se produce la toma de decisiones y va definiendo su personalidad, así que de esta manera, todo aquello que forma parte de su día a día, podría afectarle en la construcción de su yo.

En esta línea, Renés et al. (2020) analizan la dimensión educativa de las redes sociales, ya que contemplan la parte educativa de manera informal y por ello, estiman una necesaria creación de medidas preventivas para evitar problemas en el desarrollo de la construcción moral de niños y jóvenes.

Atentos a las nuevas tendencias dentro del ámbito de la comunicación y los medios, siguen siendo necesaria una alfabetización mediática para la ciudadanía, para un correcto uso, con especial incidencia en el público infantil y juvenil dada su poca capacidad para discernir entre todo el flujo de contenidos que existen en la red y puesto que se han convertido en un instrumento esencial para relacionarse (Vidales-Bolaños et al., 2017).

3. Competencias mediáticas en la comunidad educativa

La Unión Europea estableció, en la Cumbre de Lisboa del año 2000 una estrategia para el desarrollo de la sociedad de la información. Para medir si se alcanzaban los objetivos se plantearon unos indicadores que estaban enfocados en los elementos técnicos, en lo que a accesibilidad se refiere, y en el uso de las TIC, sin embargo, ninguno consideró los aspectos más cualitativos en relación a las capacidades y competencias de los ciudadanos a nivel personal y social Pérez-Tornero y Martínez-Cerdá (2011).

El informe de Aguaded et al. (2011) sobre el grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza desvelaba unos resultados generales muy bajos, por lo que el grupo de investigación argumentaba la necesidad de una evaluación periódica, al igual que se realizan informes como PISA, para fomentar así la educación mediática en la enseñanza obligatoria e incorporarla al currículo, sin dejar de lado su inclusión en el ámbito no formal.

De los resultados del estudio sobre La competencia mediática de la ciudadanía española de Ferrés et al. (2012) se concluye que existen graves carencias en el grado de competencia mediática de los ciudadanos y ciudadanas españoles. Éstas no ofrecen diferencias muy significativas en función del género, la edad o el nivel de estudio. Si bien es cierto, que son más acentuadas en las personas de la tercera edad y entre aquellos que solo tienen estudios primarios.

3.1. Descriptores de las competencias mediáticas

La clasificación de Ferrés y Piscitelli (2012) es sin duda la más citada por otros autores cuando se habla de competencias mediáticas:

1. Lenguaje. Conocimiento de códigos y capacidad para analizarlos y utilizarlos, así como los diferentes géneros y formatos.
2. Tecnología. Uso de herramientas TIC y comprensión del papel que desempeñan en la sociedad.
3. Proceso de interacción. Selección y revisión del autoconsumo de medios con capacidad crítica para discernir los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen.
4. Proceso de producción y difusión. Aprendizaje de las fases del proceso y del trabajo colaborativo para poder elaborar y compartir mensajes mediáticos.

5. Ideología y valores. Descubrimiento y evaluación para gestionar los sentimientos y emociones que provocan y las intenciones que existen tras los mensajes.

6. Estética. Sensibilización hacia el arte y los elementos visuales como forma de placer y la dimensión más artística de los productos mediáticos.

De manera más sencilla, Cuervo y Medrano (2013) proponen un conjunto de competencias a desarrollar frente a los medios de comunicación, gracias a la alfabetización mediática, y las dividen en tres niveles. En la base sitúan las referidas al acceso y uso; a continuación, las relacionadas con la comprensión y la crítica. Y por último, las de producción y creación.

Por su parte, Area y Pessoa (2012) establecen una clasificación con nomenclatura diferente, pero teniendo en cuenta los mismos aspectos, excepto el último punto que incluyen:

1. Instrumental. Dominio de la tecnología.
2. Cognitivo-intelectual. Habilidades para buscar, seleccionar, analizar e interpretar la información.
3. Socio-comunicacional. Creación y difusión en entornos colaborativos como son las redes sociales.
4. Axiológica. Toma de conciencia de que los medios no son neutrales y de la importancia que tienen en la difusión de los valores éticos y democráticos.
5. Emocional. Sentimientos que se producen en los entornos virtuales y que provocan emociones negativas, empatías y la propia construcción de la identidad digital.

Incluirlo en el currículo educativo, y por tanto en el aula, se hace más palpable cuando se pretende conectar los medios con lo que se aprende en las diferentes materias (Bujokas & Rotheberg (2014). Esta es una habilidad que se adquiere con la alfabetización mediática, así como la utilización de herramientas de la web 2.0, la decodificación de mensajes y la realización de análisis críticos.

Caldeiro y Aguaded (2016) hablan de una competencia crítica, necesaria en el contexto actual donde la sociedad de la información y las nuevas tecnologías requieren de un aprendizaje y un manejo adecuado. Esta propuesta posee un carácter transversal e interdisciplinar por lo que puede dificultar su inserción y dependerá de los docentes y las acciones que se realicen.

La eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje está condicionada en buena parte por la eficacia de los sistemas de evaluación que se incorporen (Santibañez et al., 2016), en ese sentido, raramente se evalúan las competencias mediáticas y por lo tanto, no hay conciencia de las carencias y necesidades que existen.

3.2. Competencias mediáticas en la comunidad escolar

Gutiérrez y Tyner (2012) consideran que el principal ámbito de la alfabetización digital debe ser la educación formal, pero no una educación centrada en capacitar al alumnado para aprobar unas asignaturas y pasar de curso, sino una educación para la vida, una formación básica que tenga además en cuenta el potencial de las TIC en la vida de los niños, porque ésta no puede permanecer ajena a la influencia de los medios como ámbito educativo informal.

Las competencias básicas se han convertido en nuestro sistema en elementos curriculares que garantizan la adquisición de capacidades, destrezas y habilidades necesarias en la educación obligatoria. La competencia mediática no aparece como tal en el currículo, pero muchos de sus descriptores sí se encuentran presentes (Ramírez-García et al., 2016).

Bernabeu et al. (2011) explican cómo para esta etapa educativa, en los Objetivos Generales se incluye la iniciación a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes recibidos y una educación en valores. También se habla de las posibilidades de los medios para la mejora de la comprensión lectora, así como la expresión oral y escrita. Algunas de estas tareas se abordan en el área de Lengua Castellana y literatura, especialmente, pero otras pueden estar presentes en todas las materias o específicamente en asignaturas como Ética y valores o Educación para la Ciudadanía.

Entre los objetivos del currículo de las principales áreas donde las competencias mediáticas están presentes, destacan la Educación Artística, Literatura y Lengua Castellana y Conocimiento del medio (Aparici et al. 2010). En la primera de ellas, por ejemplo, el descubrir las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento y utilizarlos con fines expresivos y comunicativos de las emociones. En Lengua, el uso de los medios para comprender los acontecimientos a través de las informaciones, así como el conocimiento del formato periodístico y la capacidad de producir textos de información u opinión. En la tercera, existen contenidos íntimamente ligados con la Educación en Medios, como son la indagación y recogida de datos, imágenes e información presente o histórica del entorno social.

En el sistema educativo español se concibe la competencia digital como la tercera competencia clave a adquirir por el alumnado al finalizar la escolaridad obligatoria. Tal y como se refleja en la Orden ECD/ - 65/2015, de 21 de enero: «La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC» (Pérez-Escoda et al., 2016).

En España los estudios se encuadran en el marco de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa o LOMCE (2013), que establece las directrices que rigen el ámbito educativo y hace referencia, entre otros aspectos, a las ocho competencias básicas que el alumnado debe adquirir antes de finalizar cada etapa educativa. La competencia digital es una de las ocho enunciadas por el Parlamento Europeo y Consejo (2006), que deben desarrollarse en las diferentes etapas de la enseñanza obligatoria. Ésta se orienta a proporcionar las habilidades y capacidades necesarias para conocer y manejar las tecnologías digitales y hacer frente a los desafíos que plantean (Del Moral et al., 2017).

En los años 80, en España, el Ministerio de Educación y Ciencia, mientras se gestaba la LOGSE, promovió en las aulas diferentes iniciativas con los medios de comunicación, como el programa Prensa-Escuela, Mercurio y Atenea. En todos ellos predominaba una visión didáctica sobre el uso de las tecnologías y los medios en las clases. El principal beneficio fue la formación que se realizó con el profesorado, mediante cursos y las experiencias pilotos que acercaron los medios al alumnado (Bernabeu et al, 2011).

En España, ni tampoco en la mayoría de países latinoamericanos, la educación en comunicación nunca ha sido tratada como una materia reglada. La LOGSE, creó dos asignaturas optativas: «Procesos de comunicación» y «Comunicación audiovisual», pero desaparecieron del currículo. En estos momentos los contenidos de la Educación en Comunicación se encuentran dispersos en diferentes materias curriculares. (Orozco et al. 2012).

La Educación mediática apareció en el currículo de la LOGSE de 1990 en objetivos y contenidos de diversas áreas, pero, a pesar de llevar tantos años figurando en el currículo, no acaba de llegar a las aulas y, por tanto, a formar parte de la educación integral de los alumnos (Aparici et al., 2010).

Recientemente, la Conferencia de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente definía en mayo de 2020, y siguiendo la Recomendación del Consejo Europeo de 22 de mayo de 2018, algunos descriptores como el filtrado de información digital, la participación ciudadana en línea, el compartir contenido o crearlo, así como el control de la identidad digital, entre otras cuestiones. Dentro de cada campo, establecía unos niveles que bien se pueden trabajar desde la alfabetización mediática.

3.3. Docentes educomunicadores

Tradicionalmente, el uso de los medios de comunicación en las aulas ha sido metodología exclusiva de los profesores de Lengua y literatura que utilizaban, sobre todo, la prensa periódica para el análisis del texto periodístico, la noticia especialmente, y la producción de periódicos y revistas escolares, según afirman Bernabeu et al. (2011).

Buscar de forma efectiva en la Red, identificar la veracidad de las noticias, sintetizar la información que encuentren en múltiples fuentes, transformar textos, imágenes o material audiovisual y conocer los principales aspectos sobre los derechos de autor, además de los asuntos relacionados con la seguridad en la Red y la reputación online son tareas para enseñar que se pueden incluir en los programas de educación Primaria y Secundaria (Sánchez-Carrero & Contreras-Pulido, 2012).

Aparici et al. (2010) en su informe sobre la educación mediática en la Escuela 2.0 encontraban entre las dificultades la brecha digital de instituciones educativas y docentes, la formación del profesorado y la producción de materiales educativos o una visión crítica de la sociedad de la información, entre otras.

Lo que es una evidencia, es que en los últimos tiempos se vienen dando pasos para educar mediáticamente a la ciudadanía y para eso también habría que formar a educomunicadores, o docentes competentes en comunicación dentro del ámbito de la educación reglada (Contreras-Pulido, 2014).

En este sentido, Pérez y Delgado (2012) aseguran que han comprobado cómo existe un interés en aumento por la formación de los docentes y cuyo propósito es ayudar a los estudiantes a descifrar las imágenes y mensajes que reciben a través de los medios de comunicación.

Por su parte, Aparici et al. (2010) plantea la actitud mediadora del docente en el proceso educativo de adquirir las competencias mediáticas. Así mismo, ponen de manifiesto la falta de formación del profesorado en Educación Mediática.

Los profesores deben ser capaces de evaluar críticamente los contenidos de los medios de comunicación, deben conocer cómo pueden interaccionar los estudiantes con los medios y ser capaces de utilizarlos como un recurso pedagógico, de forma que se creen experiencias de aprendizaje significativo que los prepare como ciudadanos (Wilson, 2012).

En base a esto, Wilson (2012), pone de manifiesto la importancia de colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como Administración y medios de comunicación, para que los profesores que hayan sido entrenados en alfabetización

mediática puedan compartir sus conocimientos y experiencias y entre todos se ofrezca un respaldo unitario a la iniciativa.

La formación continua mediante el contacto y el compartir con otros, en este caso docentes innovadores, es lo que proponen Ramírez-García y González-Fernández (2016). Es decir, el reto se encuentra en posibilitar relaciones entre profesionales de la educación con los medios, no solo como tecnologías de aplicación, sino como formas culturales, de manera que entre iguales aprendan, comparen y compartan conocimiento.

González-Fernández et al. (2018) también muestran su conformidad con que las acciones que se emprendan deben ser extensivas en el tiempo para optimizar resultados. Así como proponen, que sea compartida con las familias. Cuestión que se abordará en el siguiente epígrafe.

Se propone una educación en un doble sentido: vertical y horizontal, es decir, primeramente, el docente debe ser competente en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación para poder integrarlas en sus clases diarias y hacer partícipes al alumnado de sus conocimientos y experiencias (Caldeiro & Aguaded, 2016). El educador, concebido como el guía que conduce al usuario de los medios y le ofrece ayuda para convivir y comprender los contenidos audiovisuales.

En esta misma línea, la UNESCO (Wilson et al., 2011) mencionan en su manual para docentes, el efecto multiplicador que tiene un profesor alfabetizado en medios, puesto que pueden transmitir estas habilidades a sus estudiantes y empoderarlos para el “aprendizaje a largo de toda la vida”. El profesor debe conocer las funciones de los medios y tomar conciencia de la importancia que tienen para la ciudadanía y la toma de decisiones informada, así como realizar una evaluación crítica de la información y sus fuentes.

Otra forma de llamarlos, es “facilitadores” (Nupairoj, 2016), porque hace referencia a la función de mentor durante el aprendizaje. Para ello, se le presuponen ciertas competencias como el comprender los conceptos y principios de la alfabetización mediática, el tener conocimientos sobre los medios, también en la práctica, el promover la participación y debate del alumnado entorno a la generación de un espíritu crítico, así como el admitir que en ciertos ámbitos los estudiantes pueden ser más competentes.

3.4. El rol de las Familias ante la educación en medios

Las redes sociales y la comunicación multimedia funcionan en los ámbitos extraescolares, por eso, se considera fundamental la colaboración de las familias para que

los niños y jóvenes no reciban mensajes contrapuestos. Y en ese sentido, se propone sensibilizar a los padres y madres en la educación mediática. Por otra parte, también instan a las empresas responsables de contenidos audiovisuales a elaborar programas relacionados con la educación mediática, tanto destinados a escolares como a adultos (Aparici et al., 2010).

González-Fernández et al. (2018) indican que las familias no conocen el uso pedagógico de los medios y sienten un desbordamiento por las nuevas tecnologías y el tiempo que sus hijos pasan con ellas. En este sentido, siguiendo las recomendaciones de la UNESCO (2011) la formación mediática entre progenitores y centros educativos podría ser conjunta para capacitar a todos los agentes implicados en la educación.

Entre los riesgos que los progenitores atribuyen a la Red se encuentra la incertidumbre y la incontrolabilidad (Bartau et al., 2018), así como la protección de la privacidad, los problemas de adicción y cómo afecta al rendimiento escolar de sus hijos e hijas (González-Fernández et al., 2019). También el hecho de que se relacionen con personas mayores que ellos (Condeza et al., 2019) les preocupa, pero no, sin embargo, no con menores.

Por otra parte, reconocen como beneficios el acceso a la información, la autonomía o incluso el que sea una fuente de asesoramiento para los propios progenitores (Bartau et al., 2018). Asocian a los medios características como la comunicación, la información, la manipulación y el consumo de productos a través de estos, pero no perciben la influencia en la educación de los menores (González-Fernández et al., 2019).

Ante los riesgos, los progenitores se plantean una necesaria intervención por su parte de dos formas: con control y didáctica, con el fin de que sus hijos tengan las herramientas y estrategias necesarias para dotarles de la capacidad de autocontrol ante los mismos, educarles para su uso y consumo y generar en ellos la capacidad de participar activamente como ciudadanos con criterio propio.

La familia, el núcleo esencial de la educación en valores (González-Fernández et al., 2019), argumenta no tener tiempo para hacer un buen uso de los medios con sus hijos y reconoce no tener competencias ni estrategias para un consumo crítico de los mismos. Por tanto, los autores proponen como primer paso, una organización de horarios y actividades online, con presencia física compartida para propiciar un clima de diálogo.

También están de acuerdo, Bartau et al. (2018) quienes proponen la elaboración de un protocolo de actuación conjunta entre la familia y la escuela sobre el uso de Internet en

Educación Primaria. Además, también instan a que haya un desarrollo de programas que mejore la competencia digital parental con formato presencial u online.

Coinciden en la forma, González-Fernández et al., (2019), los cuáles plantean la tarea de alfabetización mediática dentro del ámbito familiar con una “Escuela on-line para padres”. Esta propuesta formativa ha de desarrollarse en torno a temas monográficos como Internet, Televisión, Smartphone, Videojuegos y Redes Sociales. Será necesario, por tanto, una implicación en estos talleres y reuniones donde se den diferentes situaciones y se evalúen posteriormente con técnicos expertos en alfabetización mediática.

Por su parte, Condeza et al. (2019) señalan cómo las familias utilizan las pantallas para premiar o castigar a sus hijos y ponen en tela de juicio que esto vaya contra los derechos de los niños a la comunicación. Insisten en la necesidad de enseñar las potencialidades de las TIC a los adultos en el escenario escolar y futuro laboral de sus hijos con el objetivo de que las reconozcan como un espacio de socialización y aprendizaje, de manera que la mediación parental sea con estrategias que los involucren y los haga guías en este mundo digital.

En función de los conocimientos y capacidades y del grado de interés de las familias, asumirán el rol de observadores o formadores (Caldeiro & Aguaded, 2016) y de esta forma las posibilidades de aprendizaje variarán aprovechando el desarrollo de habilidades y valores como la participación, la solidaridad, la creatividad o el sentido crítico.

3.5. Alumnos prosumidores

Nupairoj (2016) indica que algunas de las características de la Generación Y (nacidos entre los años 80 y el 2000) son el autoaprendizaje, el confiar en los demás por sus experiencias y no por su autoridad. El aprender de sus iguales. Y el tiempo de atención limitado por la realización de multitareas. Esta cualidad del aprendizaje experiencial es lo que lleva a proponer metodologías de enseñanzas mediante la elaboración de productos y no solo por el consumo de estos.

Masterman (1993) propone una serie de preguntas para cuando el estudiante está viendo ese anuncio o película y reconoce que es una representación artificial: ¿Quién lo construye? ¿Quién está detrás? ¿Quién lo produce? ¿Con qué propósitos? ¿Cuáles son las técnicas? ¿Para qué espectadores? ¿Quién se está beneficiando? De acuerdo con este autor, no importa la edad del estudiante, desde primaria hasta universidad debe empezarse la clase con una «reflexión objetiva, sacada de la cultura», que pueda generar cierto debate con elementos de la actualidad.

Además, tal y como marca la Agenda de París, Masterman (1993) promueve la utilización de los conocimientos de alfabetización mediática para crear productos audiovisuales, haciendo programas de noticias, usando fotografías... Es un proceso «mucho más dinámico donde hay una interacción total de teoría y práctica». Es decir, por un lado, una práctica en la que se reflexione sobre los códigos y se deconstruyan para crear nuevos, y por otro lado ver los contenidos audiovisuales de manera crítica en base a una teoría investigada y razonada.

El término de «prosumidor» se ha visto muy favorecido con el desarrollo de la Web 2.0. Se trata de uno de los cambios del nuevo entorno comunicativo donde la persona tiene la oportunidad de producir sus propios mensajes, al tiempo que los consume (Ferrés & Piscitelli, 2012). En este sentido, los autores no limitan la participación a esa creación, sino también al proceso de selección, interpretación, crítica y difusión de los contenidos de los medios de comunicación.

Para ser productor de contenido, Soep (2012) indica que se requiere la habilidad de incorporar, ejecutar y estimular la posición del usuario. Establecer la proximidad con éste y prever posibles puntos de vista son valores inmersos en la creación de contenido original de alta calidad.

Es necesario mejorar la formación de las jóvenes audiencias como ciudadanos responsables capaces de consumir y producir mensajes mediáticos de manera libre, responsable, crítica y creativa (García-Ruiz et al., 2014). Pero, ¿cuál es el perfil de prosumidor ideal? Un individuo que crea nuevo contenido de forma innovadora, con criterios de calidad y pensando en una difusión máxima del mensaje. Se da por sentado, que posee un buen uso de la tecnología

Sánchez-Carrero y Contreras-Pulido (2012) explican que los niños en su rol como prosumidores encuentran serias limitaciones. La primera es que no cuentan con suficiente criterio. También hablan de la escasa preparación que tienen en el sistema escolar y familiar para formarse a la par como productores y consumidores. Y aseguran que no por usar las nuevas tecnologías y haber nacido en la era digital, están alfabetizados, es decir, hacen un buen uso.

Para Navarro et al. (2012) la creación de audiencias activas que den paso a la interlocución que ofrecen las nuevas tecnologías, necesitan de un modelo de enseñanza-aprendizaje que lleven al verdadero desarrollo de la sociedad del conocimiento y a usuarios críticos con la comunicación global existente.

La Guía para radio y televisiones de CBA y Martin Scott, publicada por la UNESCO (2011) invita a la alfabetización mediática y los contenidos generados por los usuarios como fórmula para que los medios de comunicación cumplan su función democrática en la sociedad en lo que se refiere al ejercicio de la libertad de expresión de los ciudadanos.

4. Experiencias de alfabetización mediática en edad escolar

El OFCOM británico –organismo regulador de telecomunicaciones británico– ofrecía una definición pragmática de la alfabetización en los medios presentándola como un compendio de tres competencias: acceso, comunicación y creación. La institución apuesta por equipar a los ciudadanos con las competencias necesarias para la participación responsable en los medios digitales (Kendall & McDougall, 2012).

En una sociedad marcada por las tecnologías, las TIC permiten a la persona desarrollarse y empoderarse: dialogar, estudiar, encontrar un empleo...sentirse parte del grupo en un estado de bienestar donde tiene capacidad para mejorar su vida y la de su contexto (Bernal-Meneses et al., 2019).

Son muchas las propuestas de alfabetización mediática que se han sucedido a lo largo de los años en el mundo. En todos los formatos y para todas las edades. Dentro de la educación formal y en horario extraescolar. Todas ellas, con la pretensión de que los ciudadanos mejoren sus competencias en medios y desarrollen más habilidades para su participación en una sociedad democrática.

4.1. Grupo Comunicar

El Grupo Comunicar, formado por educadores y comunicadores de Andalucía, trabaja desde hace más de 30 años para mejorar la alfabetización mediática de la ciudadanía. Cuenta con una revista científica para el desarrollo de la línea de investigación, pero además ha desarrollado diferentes recursos mediáticos que posibilitan la integración de la educación mediática en las propuestas didácticas de las aulas. García-Ruiz y Contreras-Pulido (2018) recogen tres de ellas en el libro *Educar para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*.

a) Bubuskiski

Es un proyecto audiovisual representado por marionetas donde enseñan cuestiones sobre comunicación a través de situaciones cotidianas y divertidas. Este proyecto va

dedicado especialmente al público infantil para desarrollar la competencia mediática. Los personajes de este proyecto representan situaciones que abordan temas relacionados con las nuevas tecnologías, la comunicación y educación de forma lúdica y divertida mediante la que se pretende fomentar la alfabetización mediática. Este proyecto tuvo su origen en internet a mediados de 2013, tras el análisis realizado acerca de “La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital”, ya que en los resultados se detectó una falta de alfabetización mediática. Posteriormente se transmitió en el programa “La Aventura del Saber” de TVE, por su calidad y utilidad educativa. Se abordan temas como las dimensiones definidas por Ferrés: la estética, el lenguaje, los valores, la producción, la tecnología y la recepción. Las emisiones más recientes trabajan aspectos como la privacidad de la información, los derechos de autor o entrevistas a personas del mundo de la educomunicación.

b) Educlips

Se trata de una propuesta destinada a los universitarios donde comparten vídeos sobre educación y comunicación para participar en un concurso que promueve los buenos hábitos en el uso de las TIC. Se promueve entre el público juvenil, la producción y realización de propuestas audiovisuales, que en última instancia pasarán por la programación de la televisión pública si llegan a quedar entre los finalistas.

c) Rostros de mujer

Esta iniciativa forma parte de proyectos anteriores en los que ha trabajado el grupo. Se trata de una ludoteca virtual de recursos para analizar estereotipos de género en los medios de comunicación. Recoge numerosos recursos en diferentes formatos: vídeos, prensa, radio, televisión y publicidad donde se proyecta una imagen de la mujer determinada. Permite a los usuarios comprender cómo se emiten mensajes que transmiten estereotipos de mujer perpetuando el estigma negativo de lo que significa el género femenino. Se plantean actividades que pretenden concienciar en ese tratamiento de la imagen y formar el pensamiento crítico desde niños frente a estos impactos informativos que reciben a través de múltiples plataformas.

4.2. El audiovisual y sus posibilidades con el público infantil

Vivimos en una sociedad de las pantallas donde el formato audiovisual impera y sin duda para niños y jóvenes es el medio por excelencia, de manera que cualquier iniciativa que contemple el uso de esta herramienta tiene el éxito más que asegurado.

4.2.1. Taller Telekids

Sánchez-Carrero (2016) tiene claro que en el mundo digital donde vivimos predomina el audiovisual, más con la supremacía de las redes sociales y por ello lleva desde 1996 realizando el Taller Telekids, primero en Venezuela y después en Sevilla, donde enseña a los niños a tener un enfoque crítico sobre estos contenidos a través de la producción de sus propios materiales. En ocasiones se presentan a concursos infantiles a nivel internacional donde han podido recoger más de un reconocimiento.

Se muestra a niños y adolescentes a reconocer cómo se produce un mensaje, quién lo hace, qué quiere dejar claro, bajo qué premisas y, sobre todo, cuál es el objetivo de dicho mensaje. En grupos pequeños en horario extraescolar experimentan una gran variedad de actividades que por un lado se centran en la escritura de guiones, la organización de la producción y la filmación de sus propios contenidos. Por otro lado, realizan el visionado de distintos géneros audiovisuales, producidos por adultos y por niños, como el dibujo animado, las series de TV, spots publicitarios, cortometrajes, y noticias, de manera que se cree una recepción crítica.

La idea siempre ha sido fomentar el diálogo para aprender a mirar las pantallas y conocer cómo funcionan, por ello, cuentan con un manual «Los secretos de la tele» que incluye fichas técnicas de trabajo de guiones, un diccionario con términos especializados y una guía para el adulto –padre o tutor- de manera que se facilite el debate con el niño frente al visionado de series, películas, anuncios publicitarios... (Sánchez-Carrero, 2016).

4.2.2. Canal Pakapaka

La televisión pública argentina cuenta con una iniciativa que acerca este medio al público infantil con un canal que depende del Ministerio de Educación: Pakapaka. Ofrece microprogramas, cuentos, documentales, series de animación y diversas secciones grabadas en Argentina, reflejando la realidad de niños y jóvenes (Sánchez-Carrero & Mendiz-Rojas, 2013).

Nació en 2010 con transmisión 24 horas en satélite y en Internet pensado para que los menores de Latinoamérica pudieran aprender, conocer, participar y expresarse en el formato televisado, que es sin duda el más consumido a esas edades. La programación incluye películas infantiles premiadas en festivales internacionales y el canal se divide en dos fragmentos de edad: para los que tiene de dos a cinco años y a partir de los seis años.

Contempla contenido para hacer pensar qué hay detrás de la cámara y hacerle participe al espectador de cómo se realizan en lo que se refiere a técnicas y valores. De esta forma se incentiva una recepción crítica del medio y se trabaja la educación en medios de una manera lúdica y cercana al espectador (Sánchez-Carrero & Mendiz-Rojas, 2013).

4.2.3. CINEMA

CINEMA es un proyecto de innovación centrado en el diseño colaborativo de relatos digitales en aulas de Educación Infantil y Primaria de las escuelas rurales de Asturias que fue llevado a cabo durante el curso 2014-15 (Del-Moral et al., 2017).

El objetivo principal era potenciar la adquisición de las competencias comunicativa y digital en los escolares participantes. En un primer momento, se buscó dotar de la cualificación y el apoyo necesario al profesorado implicado, mediante la creación de una comunidad de práctica virtual que integrara a los docentes.

Del Moral et al. (2017) explica cómo entre los resultados obtenidos se observa que los formatos audiovisuales mejoran las habilidades de la lengua oral, así como el desarrollo en la creación de relatos digitales y la comunicación a edades tempranas.

4.3. Respaldados por los Gobiernos

Una de las cuestiones que queda reflejada en el marco teórico por los estudiosos de la alfabetización mediática, es el necesario apoyo de las instituciones públicas con políticas y programas que la fomenten de forma continuada en el tiempo.

4.3.1. El caso de Ontario (Canadá)

En 2006 y 2007, el Ministerio de Educación de Ontario (Canadá) publicó en su plan estudios, el decreto que incluía la alfabetización mediática para los grados de 1° a 12°, como

una rama de Lenguaje en el nivel elemental (grados 1° a 8°) y en el programa de inglés en el nivel medio (grados 9° a 12°). Identificaban la alfabetización mediática como una de las cuatro ramas de un programa que también incluye comunicación oral, lectura y escritura (Wilson & Duncan, 2009).

Siendo conocedores del uso de los medios por parte de sus estudiantes y tras dos décadas en un segundo nivel, la alfabetización mediática pasaba a ocupar un lugar destacado en la educación canadiense, siendo la primera jurisdicción educativa de América del Norte en incluirla como obligatoria en su plan de estudios. Wilson y Duncan (2009) atribuyen gran parte de este éxito a la Asociación para la Alfabetización Mediática (AML) creada en 1978 por educadores, bibliotecarios, consultores, padres de familia, trabajadores culturales y profesionales mediáticos dedicados a la promoción de la alfabetización mediática.

A finales de los 60 se empezó a trabajar la educación en pantallas en Canadá mediante el cine y la televisión. En 1986 el Ministerio de Educación de Ontario y la Federación de Educadores de Ontario invitaron a miembros de la AML ejecutiva a escribir la «Guía de Recursos para la Alfabetización Mediática», para educadores. De manera previa, se puso en marcha una serie de talleres a profesores y desde entonces, se llevan a cabo eventos para desarrollar la educación en medios de los profesionales, puesto que confían en la motivación personal de estos para prepararse y ser competentes (Ferguson, 2011).

Además del apoyo del Ministerio y de las Federaciones de educadores de Ontario, durante muchos años, el apoyo a la alfabetización mediática también ha venido por parte de las propias corporaciones de medios, de manera que todos los agentes de la comunidad están implicados. Siguen aportando por esta vía con planes de estudio, líneas de investigación, creación de materiales y apoyo por parte de consultores expertos a los distritos escolares. Estas son algunas de las claves que apunta Ferguson (2011).

4.3.2. CLEMI en Francia

La inquietud por la enseñanza con los medios en los centros educativos franceses existe desde principios del siglo XX, ya que había grupos de docentes en movimientos pedagógicos donde se preveía la influencia de los medios de masas en la población y empezaron a utilizar el cine como recurso en el aula (Bevort, 2008).

Las instituciones pedagógicas eran conscientes de la importancia de la producción mediática por los niños en el descubrimiento del mundo y comenzaron a ganar fuerza los

periódicos escolares en diferentes puntos del país. En este sentido, Bevort (2008) narra cómo surgieron asociaciones de prensa para los jóvenes o entre los medios escolares.

Fue así cómo se creó Le Clemi, el centro para la educación en medios e información, en 1983 por parte del Ministerio de Educación y Cultura y fruto de ese trabajo que comenzó años antes en las escuelas francesas por parte de los educadores (Frau-Meigs, Loicq, Boutin, 2014). La idea era trabajar la actualidad y la información de los medios de comunicación con gran difusión y que el alumnado llevara esos mensajes a sus periódicos y radios escolares, hoy en día en un soporte digital.

A pesar de ello, en Francia, al igual que en otros países, la educación en medios no está contemplada como una disciplina por lo que cada profesor debe tratarlo en su asignatura como mejor entienda (Bevort, 2008). Esto quiere decir que queda en manos de cada docente el especializarse en el uso de estos, en lugar de tener una metodología global que trabaje sobre las portadas, analice las imágenes, reflexione sobre los sucesos o la publicidad, distinga información de opinión...

Desde 2006, de forma oficial el Ministerio de Educación se incluyó el término de educación en medios como una de las competencias que los jóvenes debían adquirir en el sistema educativo (Frau-Meigs et al., 2014). A este apoyo se sumó el de los docentes pioneros en alfabetización mediática, y de los profesionales de los medios que miraban por la labor de democrática y el servicio social que cumple la información.

De esta forma se explica la alianza que existe en el proyecto Le Clemi entre escuelas y medios y muestra su mejor cara en iniciativas como la Semana de la Prensa y los medios en la Escuela donde se realizan diversas actividades por todo el país para poner en valor esas creaciones mediáticas escolares y se difunden en los medios tradicionales para ponerlas en valor (Bevort, 2008).

4.4. Los medios y las nuevas audiencias

Los jóvenes son un público sobre el que no se centran especialmente los medios de comunicación a la hora de crear su contenido, sin embargo, algunos ya han comenzado a ver el potencial que pueden tener; por ello la alfabetización mediática en este colectivo se hace más que necesaria.

4.4.1. Viaje al Centro de la Radio

La audiencia de la radio se mueve en un escenario digital y el consumo se produce mayoritariamente a través de dispositivos móviles. Pese a la adaptación al soporte, los jóvenes tienen un cierto desapego hacia este medio por la escasa presencia de contenidos radiofónicos pensados y programados para atender los gustos de un público juvenil (Pérez-Maíllo et al., 2018).

En este contexto surge *Viaje al Centro de la Radio*, un proyecto transmedia de carácter educomunicativo que pretende promover la cultura radiofónica en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (eso) y Bachillerato. Se trata de una experiencia de ámbito local desarrollada a iniciativa de la Universidad Pontificia de Salamanca en colaboración con otros agentes locales: empresas radiofónicas, instituciones culturales y centros educativos de Salamanca.

La primera edición de *Viaje al Centro de la Radio* se celebró en 2016 y ha llevado a cabo 4 ediciones. La iniciativa contempla diferentes escenarios de trabajo. Por un lado, la emisión de un programa de radio en directo en el Teatro Liceo de Salamanca protagonizada por las emisoras de radio locales coincidiendo con el Día Mundial de la Radio. Por otro parte, un sitio web gestionado por alumnos de la Facultad de Comunicación en el que se incluyen contenidos como videos con entrevistas, reportajes, podcasts o fotografías.

Además, se diseñaron folletos explicativos que animaban a escuchar la radio y se difundieron entre el alumnado y las redes sociales. Gracias a la colaboración de Radio Televisión Castilla y León se realizaron piezas audiovisuales en las que se mostraban las diferentes fases del proyecto, así como entrevistas y encuestas. Por último, en lo que se refiere a prensa escrita y digital, se trabajó un plan de comunicación con notas de prensa, ruedas de prensa y atención a medios, que quedó recogido en *La Gaceta de Salamanca*.

Pérez-Maíllo et al. (2018) explican cómo tras la evaluación, mediante encuestas y entrevistas, del proyecto hizo que se aumentara la valoración de la radio por parte del alumnado de forma significativa, así como los conocimientos y posibilidades de ésta para los jóvenes. También motivó el interés por tener una radio escolar en sus respectivos centros. Esta experiencia multicanal y colaborativa que despertó el interés por este medio fue galardonada por la Junta de Castilla y León con el Premio Francisco de Cossío 2016 en la modalidad de Radio.

4.4.2. La publicidad y su influencia en adolescentes

Dentro de la alfabetización mediática se encuentran habilidades como la capacidad de interpretar y analizar imágenes y mensajes audiovisuales, lo que a priori permitiría descifrar los códigos de la publicidad. En esta área de trabajo se centra el proyecto llevado a cabo en tres escuelas de Ecuador, situadas en diferentes barrios de Guayaquil, con alumnado adolescente de entre 14 y 15 años. Se analizaron diferentes anuncios con grupos que habían recibido formación en medios y grupos que no, para evaluar las diferencias en el visionado de cada uno (Rey et al., 2017).

Los mensajes persuasivos que se emiten en el soporte publicitario tienen un procesamiento diferente entre los niños y los adolescentes, pues los primeros están más influidos por las características físicas del producto, mientras que los segundos su fijación se centra más en los mensajes y valores asociados a estos. En cualquier caso, son manipulables y representan a los consumidores del mañana por lo que es indispensable que la escuela atienda a esta necesidad educativa.

Tras el visionado de cinco spots televisivos que versaban sobre productos para las mujeres, comida basura, política o compañías telefónicas, se pasó a los estudiantes un cuestionario para comprobar el nivel de comprensión de los mensajes. Rey *et al.* (2017) observan que los participantes en el seminario previo de alfabetización mediática mejoran sus capacidades interpretativas, pero sin embargo también es marcada la diferencia de respuestas entre el alumnado de un barrio u otro, por lo que las condiciones socioeconómicas también intervienen en la recepción de los mensajes publicitarios.

Del estudio se extraen datos significativos sobre cuestiones relativas al sexismo, el machismo, la interpretación de la realidad, la dieta alimentaria y televisiva, las preferencias estéticas, la predisposición al consumo o la credibilidad en el mensaje, todo ello en relación con el grupo socioeconómico y sexo de los alumnos, de manera que Rey et al. (2017) concluyen con la llamada a la acción del Gobierno para incluir este tipo de dinámicas en la educación formal.

4.5. Alfabetización mediática para la participación

Encontramos iniciativas que promueven la interacción y participación de los individuos. Se produce entonces, un intercambio de opiniones y un aprendizaje entre iguales a través del uso de los medios de comunicación en espacios comunes.

4.5.1. Diferentes puntos de vista gracias a los medios

La teoría de Freire hablaba del cambio social mediante la participación de los sujetos al reflexionar sobre un tema de manera conjunta. La interactividad es una propiedad de la tecnología, mientras que la participación lo es de la cultura y por ello la democracia requiere de ciudadanos informados y libres para expresar opiniones (Culver & Jacobson, 2012).

Estos autores realizan un estudio sobre tres programas que utilizan los medios de comunicación para mejorar estas habilidades. El primero de ellos puso en contacto a estudiantes de África y EEUU con un proyecto de varios años de intercambio cultural: «Educando a jóvenes en Red como ciudadanos globales, alfabetizados mediáticamente, en la era digital». Tres escuelas en África fueron emparejadas con tres de Estados Unidos: Sudáfrica con California, Uganda con Connecticut y Zambia con Illinois.

Mediante investigación, conexiones por videollamadas y exposiciones conjuntas, los jóvenes no solo aprendieron con la información de los diferentes medios, sino con las experiencias reales de las personas de cada lugar y finalmente crearon sus propios contenidos en formato multimedia. Reflexionaron acerca de las diferentes formas de mostrar la información que se observan en función del autor. Todas las competencias a trabajar con esta práctica fueron obtenidas del Currículum de la UNESCO de alfabetización mediática para profesores sobre ciudadanía, libertad de expresión y acceso a la información (Culver & Jacobson, 2012).

Por otro lado, narran la experiencia de la Academia de Salzburgo en Comunicación y Cambio Social donde se reúnen cada verano, jóvenes de diez países de todo el mundo para explorar y crear nuevos métodos de participación ciudadana mediante el uso de los medios de comunicación, el diálogo y el entendimiento. Los jóvenes reflexionan sobre su forma de ver el mundo y cómo los medios han determinado esa visión, generando el debate entre ellos y los posteriores cambios de opinión por el intercambio entre iguales de información y experiencias.

Voces para los niños es el tercero de los programas analizados por Culver y Jacobson (2012) centrado en público escolar de cinco a catorce años de una escuela de Filadelfia. Los alumnos se encontraban en una escuela de verano y como optativa podría participar en un programa de medios de comunicación. Los diferentes educadores aprovechaban las motivaciones de los participantes para trabajar la importancia de comprender múltiples puntos de vista sobre una historia o un tema. En este sentido, se utilizaban los medios, en distintos formatos, para analizar esas opiniones o maneras de expresar las cosas desde diferentes perspectivas.

Existen en la actualidad numerosos programas que se están desarrollando en Estados Unidos, centrados en la relación entre alfabetización mediática y el compromiso cívico. Prime Movers (www.primemoversmedia.org), Center for News Literacy (www.centerfornewsliteracy.org) y Project Look Sharp (www.projectlooksharp.org) son solo algunos de estos programas.

4.5.2. Onda Color en Málaga

El distrito Palma-Palmilla se encuentra en la capital malagueña y la población que lo habita se caracteriza por ser de origen popular y obrero, con diversidad étnica y religiosa, así como inmigrante. Desde los años 90 la zona sufre problemas relacionados con la vivienda, el desempleo y el fracaso escolar y es conocido en la ciudad por la venta de droga.

En este contexto, nace Onda Color, una radio comunitaria que surge a finales de 2005 dentro de la propuesta de las instituciones locales de establecer un plan comunitario en la zona. El objetivo como medio de comunicación dentro del llamado Tercer Sector, es que sus ciudadanos participen y se modifique esa marginación y exclusión social que sufre su población (Ceballos-Castro & Marí-Sáez, 2018).

Estos medios ciudadanos y comunitarios promueven una práctica de la comunicación para el cambio social donde la participación de los actores involucrados resulta fundamental en las propuestas de cambio. Una de las preocupaciones de los ciudadanos es la “mala imagen” que tiene el barrio de Palma-Palmilla, tanto para la población de Málaga, como para los vecinos del propio barrio.

Según el estudio de Ceballos-Castro y Marí-Sáez (2018), la emisora cumple dos funciones principalmente: 1) Actúa como agente de alfabetización mediática y como herramienta que empodera a la ciudadanía. 2) Promueve el desarrollo social y cultural del entorno, así como la participación en democracia de la ciudadanía. Es decir, lleva a cabo actividades de información y de formación.

El plan comunitario del barrio actúa como eje de participación ciudadana, a la vez que estimula la implicación de los vecinos y las redes ciudadanas, fortaleciendo la organización colectiva y la movilización política. También se encuentra un proceso de emancipación y de alfabetización mediática a través del Aula de Radioteatro y en la autoformación con la disposición de material formativo y pedagógico en su página web.

La lectura de fondo es que el proyecto comunicativo que es Onda Color tiene un fuerte anclaje en lo local, en la base social ciudadana, de manera que estas iniciativas estén enraizadas y críticamente ubicadas en su contexto social, cultural, político y económico para un éxito asegurado de la comunicación con un fin social y con carácter de cambio en la comunidad.

II INVESTIGACIÓN

Tras la pertinente revisión de la literatura donde se han abordado los tres ejes principales de este proyecto: exclusión social, alfabetización mediática y educación primaria, nos disponemos en este punto, a dejar constancia del proceso de investigación metodológica que se ha llevado a cabo para la evaluación del proyecto “La prensa en mi mochila” y la necesidad de estos programas en los contextos educativos ubicados en entornos vulnerables.

1. Justificación

Una generación que está hiperconectada a las pantallas: teléfono móvil, ordenador y televisión, y que consume tal cantidad de información diaria, necesita recibir formación en relación a los medios; los responsables públicos en materia de educación deben ocuparse de ella (Sánchez-Carrero & Contreras-Pulido, 2012).

Por ello surgen proyectos como “La prensa en mi mochila”, una iniciativa de la Asociación de la Prensa de Málaga (APM), que ve la luz en 2018 a través de una subvención de la Junta de Andalucía para la alfabetización mediática y el fomento de la lectura de prensa, pendiente de nueva convocatoria desde la entrada del actual Gobierno regional, por lo que su segunda edición, y objeto de estudio en la presente investigación, ha sido realizada durante parte del curso 2019/2020, y ha contado únicamente con la financiación privada de la Fundación Obra Social La Caixa.

El objetivo principal de “La prensa en mi mochila” es acercar los medios de comunicación a la comunidad educativa de Educación Primaria con talleres para escolares del último ciclo, docentes y familias. La presente edición, desarrollada al 60% por la COVID-19, tiene como principal novedad, que la mayoría de los centros escolares participantes se sitúan en zonas de riesgo de exclusión social de la provincia de Málaga.

En este sentido, la escuela pública debe trabajar para favorecer una ciudadanía mediática alfabetizada y con igualdad de oportunidades. A través de la educación en medios se pretende reducir la brecha digital entre las personas que poseen competencias y conocimientos para desenvolverse en entornos digitales y las que no (García-Ruiz & Contreras-Pulido, 2018).

El motivo de esta investigación es poner en valor la necesidad de implementar este tipo de programas de alfabetización mediática en entornos de exclusión social, así como evaluar el planteamiento que se ha llevado a cabo en esta segunda edición, en cuanto al formato y el contenido, con especial incidencia en las características del alumnado, además de la implicación de docentes y familias en las sesiones específicas para estos públicos, de

cara a realizar cambios y mejoras en próximas ediciones, para que el beneficio sea el máximo posible para la comunidad escolar que lo acoge.

Precisamente, en el Seminario de Sevilla, celebrado en 2002, los expertos reunidos hablaban de que la educación en medios es cuestión de todos, así como la idea de que no se trata de preocuparse por los efectos negativos de los medios de comunicación, sino que se debe aprender a usarlos por su capacidad de enriquecimiento de la humanidad (Pérez-Tornero, 2008).

Por ello, “La prensa en mi mochila” prevé introducir el uso de los medios de comunicación en el aula de una forma amena y participativa, así como, desea poner en valor el uso de estos con el alumnado para conectar los contenidos curriculares con la realidad. Pero para hacer un buen uso de estos, es necesario crear desde pequeños un sentido crítico frente a toda la información que se recibe y saber no solo a qué intereses atienden, sino también cómo se pueden producir esos mensajes por ellos mismos, para conocer todo el proceso y realizar un aprendizaje completo. (Anexo 1)

Gutiérrez y Tyner (2012) hacían referencia a todo este proceso donde la alfabetización mediática 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 éstas producen en la ciudadanía.

El potencial de esta investigación radica en la relevancia social que puede tener la alfabetización mediática en los entornos de exclusión social donde los centros educativos tratan de ofrecer igualdad de oportunidades a su alumnado y el manejo de los medios de comunicación, sin duda, los capacita como ciudadanos competentes mediáticamente y los empodera en el ámbito de las tecnologías de la información que lideran la sociedad actual.

2. Objetivos

Con el trabajo realizado en la presente investigación se han establecido dos objetivos principales:

1. Analizar la evolución de la alfabetización mediática en el sistema educativo, así como la capacidad de cambio social que puede provocar en entornos marginales.

- 1.1. Revisión de la literatura para conocer el desarrollo de la alfabetización mediática.
- 1.2. Puesta en valor de programas de educación mediática en el mundo.

1.3. Necesidad de desarrollar las competencias mediáticas en escolares, docentes y familias.

2. Evaluar el programa “La prensa en mi mochila” y el beneficio de estas actividades con el alumnado de zonas de exclusión social.

2.1. Evaluación del programa “La prensa en mi mochila” de forma general.

2.2. Evaluación de la sesión con el profesorado incluida en “La prensa en mi mochila”, así como de su interés por la alfabetización mediática.

2.3. Prospectivas de futuro de programas de alfabetización mediática en entornos de exclusión social.

3. Diseño de la investigación y metodología

La primera parte de la investigación se centra en la revisión de la literatura en base a los tres temas principales de estudio: la exclusión social, la alfabetización mediática y las competencias mediáticas en la comunidad educativa. A través de diferentes autores referentes en esta línea de trabajo durante los últimos 30 años, así como de las normativas de instituciones internacionales, se estudia el contexto y las iniciativas que se vienen desarrollando en alfabetización mediática con escolares para contextualizar el programa “La prensa en mi mochila”.

La segunda fase ha sufrido cambios motivados por la COVID-19 ya que las aulas se encontraban cerradas y por tanto no se han podido llevar a cabo los grupos de discusión en formato radio, como estaban previstos inicialmente con los tres sectores implicados: alumnado, profesorado y familia para la evaluación del proyecto. Tampoco se ha podido pasar el cuestionario al alumnado, ya que la mayor parte pertenecen al grupo de población vulnerable que no tiene acceso a Internet en sus domicilios, por lo que el contacto con ellos se antoja difícil, incluso para sus propios profesores en el seguimiento de las clases. En este sentido, tenemos un sesgo de información a tener en cuenta en la investigación.

Finalmente, se ha realizado un cuestionario online, validado por expertos en alfabetización mediática, a los docentes de seis centros participantes que asistieron a la sesión específica para su formación y desarrollo de las competencias mediáticas en el entorno escolar.

Además, para contar con esa parte cualitativa planteada en la metodología inicial, se han llevado a cabo tres entrevistas en profundidad, con preguntas cerradas y abiertas a las tutoras de algunas de las clases donde se han impartido las sesiones ya que han estado

presentes en todas las actividades propuestas por el programa “La prensa en mi mochila” y, por tanto, son las que cuentan con una perspectiva más amplia para su evaluación en conjunto.

Esto significa que la presente investigación ha utilizado una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, como estaba previsto inicialmente, para aportar una perspectiva complementaria, con más énfasis en lo que respecta a los docentes, dadas las circunstancias. De todos modos, el enfoque cualitativo tiene mayor peso puesto que la información que aporta es más detallada y extensa, con valoraciones basadas en experiencias y propuestas concretas de mejora en base al conocimiento de todo el proyecto.

Siguiendo las indicaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014), aprovecharemos la fórmula complementaria de la metodología cuantitativa y cualitativa, para proporcionar unos resultados reflejados en datos y gráficos, según la primera de ellas; y otros resultados, a través de textos y narrativas, según la segunda de las formas de investigación empleadas, a través de las entrevistas.

La última de las etapas de la investigación ha sido la recogida de datos para obtener los resultados y la valoración de los mismos, así como las conclusiones que han dado respuesta a los objetivos y el planteamiento de nuevas líneas de estudio y trabajo en entornos educativos situados en zonas de exclusión social donde la alfabetización mediática se hace más que necesaria y contribuye al cambio y empoderamiento de estos ciudadanos en la sociedad de la información.

4. Muestra

Para la investigación se ha contado con la colaboración de 6 centros educativos que han participado en el programa “La prensa en mi mochila” en el primer y segundo trimestre del curso 2019/2020. Cada uno de ellos con unas características particulares por la zona en la que se ubican y el alumnado que acogen. A continuación, ofrecemos una breve descripción sobre los mismos, ya que consideramos de interés para conocer dónde se ha llevado a cabo el proyecto y las condiciones de base a la hora de formar parte de un programa de alfabetización mediática.

a) El “CEIP María de la O” se encuentra en la barriada de los Asperones, a las afueras de la capital malagueña y se caracteriza por ser una zona de chabolas que se crearon hace más de 30 años de forma temporal, pero actualmente alberga al doble de la población de

entonces. En su mayoría son de etnia gitana, y el desempleo, el tráfico de droga y las ayudas sociales son la forma de vida de la mayoría de las familias. El centro educativo allí es realmente un referente para cualquier cuestión, una oportunidad y una puerta a otra realidad para los menores que allí viven. Además, es el punto de reparto de alimentos o cheques de ayudas sociales, por lo que su labor va mucho más allá que la de un colegio convencional.

b) El “CEIP Ntra. Sra. de Gracia” se ubica en la céntrica barriada de La Victoria de Málaga. Es una zona donde conviven clase media y población marginal en las calles aledañas. Junto a éste, se encuentra uno de los colegios privados más conocidos de la ciudad. Todo esto significa que en el centro hay escolares con diferentes situaciones en sus familias. La dinámica de trabajo se caracteriza por ser un centro de innovación educativa donde se realizan diferentes proyectos y se involucra al alumnado en realidades como el medio ambiente, la alimentación saludable o el aprendizaje a través de las experiencias.

c) El “CEIP La Gloria” está en el municipio de Vélez-Málaga (80.000 habitantes) en una zona alejada del centro, conocida como “la calle de la droga” por lo que su población es inmigrante, gitana o de bajos recursos y problemas de alfabetización. El centro está a la mitad de su capacidad porque las otras familias del pueblo no quieren llevar a sus hijos allí. La implicación de los progenitores en la educación es inexistente por lo que hay mucho absentismo escolar, especialmente en los cursos superiores.

d) El “CEIP La Vera Cruz” se encuentra en la comarca de Antequera (40.000 habitantes) en una zona antigua, alejada de la ciudad, de difícil acceso y donde solo va la población que vive en calles colindantes. Hay una parte importante de la población de etnia gitana, también de inmigrantes que han llegado tarde al proceso de escolarización o el alumnado más problemático que encuentra dificultad para inscribirse en otros centros. El centro tiene una ratio muy baja y un gran absentismo escolar pese a que ha disminuido por la implicación del profesorado. En una de las clases tienen montado un estudio de televisión, así que ya tenían algún conocimiento de los medios de comunicación.

e) El “CEIP Ricardo León” está en Málaga capital, en una barriada de bajo nivel socio cultural y donde el alumnado pertenece a familias desestructuradas por lo que el trabajo se orienta a realizarlo en el horario escolar o durante las actividades extraescolares porque en sus hogares resulta difícil encontrar un ambiente adecuado. El colegio es muy activo con programas innovadores y su alumnado está acostumbrado a participar y trabajar en equipo por lo que tienen un buen nivel, pese a ser calificado de compensatoria.

f) El “CEIP Las Albarizas” se ubica en una zona deprimida de Marbella, una barriada marginal colindante a un polígono industrial, donde vive población vulnerable de etnia gitana

o inmigrante. Tiene una ratio muy baja, 10 ó 12 alumnos por curso e incluso los ciclos están unidos, por lo que participaron alumnos de 3º y 4º, además de 5º y 6º. La implicación del equipo de profesores jóvenes es clave para realizar proyectos, sabiendo las limitaciones de su alumnado, son conscientes de que el centro es el entorno seguro y donde cubren sus necesidades, no solo de aprendizaje, sino de alimentación e incluso afecto. El colegio es su referente de normalidad.

En lo que se refiere a las entrevistas se han realizado con tres de las tutoras de los cursos donde se impartieron los talleres. Cada una de ellas de edades diferentes, así como experiencia profesional y dinámica observada en clase distinta, tratando de tener una diversidad de opiniones considerable.

Docente 1: Lleva 3 años trabajando en diferentes colegios desde que aprobó las oposiciones de Primaria. En Granda estuvo en un colegio también de compensatoria, pero dice que en todos los centros por los que ha pasado, encuentra alumnado perteneciente a familias de exclusión social. En el “CEIP El Gracia” lleva un año y está muy contenta porque lo estudiaba en la Universidad como un proyecto de innovación educativa, por lo que ha pedido su continuidad.

Docente 2: Cuando terminó la carrera, empezó en un colegio privado, también pasó por un concertado hasta que aprobó las oposiciones. El primer año lo pasó en un centro con características de La Costa del Sol, es decir 5 nacionalidades distintas en una misma clase. Después pidió Comisión de Servicio para el “CEIP Mª de la O” los Asperones, donde lleva 12 años. Antes había trabajado de monitora el verano allí y su marido ya estaba en el colegio, por lo que era una decisión deseada.

Docente 3: Durante sus 24 años en el magisterio, ha pasado por infinidad de colegios como interina hasta que aterrizó en el “CEIP Las Naciones” en Vélez donde pasó cuatro años, antes de llegar a La gloria, pero no había tenido contacto con centros de compensatoria y reconoce que nunca imaginó que sería así. El primer año lo pasó un poco mal y tuvo que empezar a poner normas para poder trabajar. Ahora que lleva tres con el mismo grupo, está más tranquila y su clase marcha mejor.

Para los cuestionarios se ha pedido la participación de los seis claustros de profesores de los seis centros escolares mencionados para tener una muestra más representativa, ya que en alguno de ellos no superan la decena. A la sesión de docentes se invitó a todo el profesorado del centro y participaron una amplia mayoría en la formación, un 90% podríamos decir de asistencia, de manera que pueden valorar su experiencia, así como su

vinculación e interés con la alfabetización mediática en general. De un total de 95 personas que conforman la plantilla de los seis colegios con los que se ha contado en la investigación, han sido 70 los que han respondido en un plazo de una semana, lo que significa que un porcentaje del 73,68 por ciento del profesorado ha participado activamente en las respuestas del cuestionario.

En la siguiente tabla, vemos la participación en el cuestionario por centros en función de los docentes que hay en plantilla, según datos aportados por el propio centro al inicio de curso y como previsión para la sesión de formación. Los datos muestran una participación del 73,68%.

Tabla 1. Respuesta al cuestionario de docentes por centros

CENTRO	Nº DOCENTES	Nº RESPUESTAS
CEIP La Gloria	15	13
CEIP M ^a de la O	15	10
CEIP El Gracia	17	10
CEIP Ricardo León	30	22
CEIP La Albarizas	9	8
CEIP La Veracruz	9	7
TOTAL	95	70

A continuación, expondremos algunos datos demográficos recogidos en el cuestionario para dar cuenta de algunas características de la muestra con la que hemos trabajado en esta parte de la investigación y que atienden al sexo, la edad o los años de docencia. En un primer momento consideramos estos datos de interés para valorar algunas de las preguntas del cuestionario en función de esta segregación, pero la muestra ha resultado muy homogénea en sus respuestas sin distinción aparente.

Tabla 2. Clasificación por sexo de los docentes

SEXO	Nº
MUJER	57
HOMBRE	13
TOTAL	70

Tabla 3. Clasificación por grupo de edad del profesorado

EDAD	Nº
20-35 años	10
36-50 años	35
51 o más años	25
TOTAL	70

Tabla 4. Clasificación según años de docencia de la muestra

AÑOS DE DOCENCIA	Nº
Menos de 15 años	23
15 años o más	47
TOTAL	70

5. Instrumentos

De alguna forma, esta investigación no parte de cero, pues desde el primer año, el programa “La prensa en mi mochila” (2018) ya utilizaba cuestionarios de evaluación sin validar y entrevistas informales, salvo que no con carácter oficial, para la obtención de opiniones y propuestas de mejora. Se entregaban unos cuestionarios en formato papel y con carácter presencial, al término de las sesiones con los alumnos/as y los docentes, y servían para tomar el pulso a la actividad y evaluar de forma genérica la experiencia. Además, se realizaba un encuentro presencial e individual, al cierre del programa en cada centro escolar, a modo de entrevista informal, con los equipos directivos para conocer su opinión sobre la marcha de los talleres y escuchar sus consejos.

5.1. Entrevista

La entrevista es una metodología cualitativa que permite la escucha activa, la libertad de respuesta, la expresión de opiniones y sentimientos, así como se caracteriza por la creación de un ambiente confidencial donde la persona interrogada se encuentra cómoda y es capaz de comunicar y aportar toda la información que sepa sobre un tema, sintiéndose protagonista del momento, el entrevistador solo debe conducir el encuentro.

Para la preparación de la misma ya se conocía a las entrevistadas previamente al haber compartido talleres en el aula con su alumnado, por lo que el clima íntimo y de confianza era una premisa asegurada, por el buen desarrollo que había tenido el programa en los centros. Además, al término de las sesiones se les entregó un cuestionario específico no validado, para conocer su valoración en líneas generales, por lo que ya contábamos con un primer acercamiento a su punto de vista. (Anexo 2)

En cuanto al diseño de la entrevista se optó por un sistema de preguntas semi estructurado con 10 cuestiones en total inicialmente, dentro de las cuales había algunas preguntas secundarias para completar la información. Tras la primera revisión junto al tutor, se pasó a categorizar por grupos las preguntas y a diferenciar cada una de ellas en subgrupos para que no quedara ninguna perdida al encontrarse dentro de otra. Tras una segunda revisión, en la que se contó con la opinión de compañeros docentes y los propios periodistas que imparten los talleres, se alteró el orden de las mismas, dejando en primer lugar aquellas que servían para que se relajara la persona entrevistada y crear un buen clima. Después se pasaría a las específicas de evaluación del programa donde se sentiría más cómodas por la propia experiencia vivida meses atrás y por último se cerraba con la opinión sobre la inclusión

de la alfabetización mediática en el currículo y la importancia de ésta, así como la participación en próximas iniciativas. (Anexo 5)

La entrevista es un instrumento flexible donde hay posibilidad de cambio o reconducción, de alterar el orden de las preguntas o eliminarlas si ya se ha hablado de ellas anteriormente. La idea fue pasar de planteamientos globales con preguntas generales sobre la valoración del proyecto a preguntas específicas sobre las sesiones con docentes o familias, su implicación o los contenidos y el formato, por ejemplo.

Previamente y para romper el hielo a la vez que crear ambiente se habló de su experiencia como docente, del cambio en las clases con la COVID-19 o de cómo había seguido el curso el alumnado una vez finalizado los talleres. Y para el cierre de la misma se le invitó a participar en futuras acciones de cara al próximo curso.

Entre la tipología de las preguntas, podemos encontrar de opinión, como, por ejemplo: *¿Considera positiva la formación con todos los docentes del centro?* También de sentimiento: *¿Le gustaría participar en acciones futuras relacionadas con la educación en medios?* O de conocimiento: *¿Cómo la alfabetización mediática promueve la inclusión del alumnado en situación de exclusión?*

Tras la realización de las mismas vía Skype durante el mes de mayo, con una duración aproximada de media hora, se pasó a la transcripción de las mismas, para después marcar las posibles respuestas a utilizar y comparar entre sí para la extracción de resultados y análisis.

5.2. Cuestionario

El propósito del cuestionario ha sido la evaluación sistematizada de parte del proyecto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) “La prensa en mi mochila” para tener una visión más amplia sobre determinados aspectos, al contar con más participantes y su percepción. De alguna forma, se pretendía confirmar la validez del programa, en concreto la sesión de formación del profesorado para la motivación sobre el uso de los medios de comunicación en las aulas, así como el interés de que estos proyectos formen parte del sistema educativo.

El único inconveniente es que solo se ha podido realizar a los docentes, por lo que evalúa solo una parte del programa y en ese caso, responde a uno de los objetivos específicos de la investigación. En cualquier caso, se ha aprovechado para obtener información sobre

otros aspectos relacionados como la formación del profesorado o su opinión sobre la importancia de la alfabetización mediática en entornos educativos de cara a próximas líneas de actuación.

La idea era haber pasado otro cuestionario específico al alumnado para tener la evaluación de sus sesiones y recoger su sentir como protagonistas del proyecto, pero dadas las circunstancias provocadas por la COVID-19 no se pudieron realizar por la brecha digital que soporta esta población vulnerable con esa escasez de recursos, también tecnológicos. Al igual pasa con la evaluación de las familias. La propuesta inicial era recoger presencialmente, de forma cuantitativa y cualitativa, el parecer de todos los miembros de la comunidad educativa que han participado en las diferentes dinámicas del proyecto.

Para la elaboración del cuestionario, se partió de los documentos previos no validados utilizados en el proyecto desde la primera edición, así como de algunas preguntas utilizadas para la entrevista. Se visionaron otros cuestionarios sobre alfabetización mediática, pero estos medían las competencias mediáticas de los docentes por lo que se ha diseñado uno propio para la investigación y que será de utilidad para próximas ediciones del programa, pues recoge los datos de una forma más exhaustiva y rigurosa. (Anexo 3)

En la primera propuesta, la elaboración de las preguntas se basó en los objetivos que se pretendían lograr, la información a la que se quería llegar a través del cuestionario, así como algunos temas generales que se habían valorado en la revisión de la literatura, por ejemplo, la formación del profesorado en alfabetización mediática, o su parecer sobre la inclusión de ésta como una materia, tal y como abogan algunos expertos. La mayor parte de las preguntas eran cerradas con respuestas semánticas. Había alguna abierta y alguna que utilizaba escala de Likert para valorar el proyecto con una puntuación.

Tras la revisión del cuestionario, la modificación en la formulación más clara de algunas preguntas y la agrupación de éstas en temas de interés de la investigación, se envió en el mes de mayo a los expertos en alfabetización mediática de diferentes puntos de España para su validación y en un plazo de una semana, seis de ellos enviaron sus aportaciones de mejora. (Anexo 4)

Estos hicieron interesantes apreciaciones, para reformular algunas preguntas o plantear si atendían a los objetivos de la investigación, cambiar términos que se prestaban a confusión y estandarizar el uso de algunos en todo el cuestionario, incluir más opciones en algunas repuestas o modificar el orden de algunas cuestiones.

Una vez realizadas las modificaciones se generó la versión final del cuestionario con 23 ítems, entre los que se incluyen los aspectos demográficos. Por la situación de

confinamiento no había duda de que debía realizarse online y para ello se empleó la plataforma Google forms, para administrarlo de forma telemática mediante el link generado.

Se envió con la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp a los tutores o miembros del equipo directivo que se tenían como enlaces, o personas informantes claves, de cada centro educativo participante para que lo compartieran en los grupos respectivos del claustro de profesores. De esta forma, tendríamos una mayor agilidad en la obtención de resultados que si se hubiera hecho vía email. En el plazo de una semana aproximadamente, dimos por cerrada la muestra.

Pensamos que, de realizarlo de forma presencial, al término de la sesión con los docentes, como se venía haciendo en el proyecto, hubiéramos conseguido mayor participación, sin embargo, el procesamiento de los datos en una base de datos habría que hacerlo de forma manual con la introducción de las respuestas en papel. Por lo que son aspectos a valorar

El cuestionario incluía al inicio una descripción con el propósito del estudio, así como un agradecimiento al finalizar por la participación altruista de los encuestados. El tiempo estimado de respuesta era de entre 10 y 15 minutos.

6. Análisis de datos y resultados

Primeramente, analizaremos los resultados obtenidos a través de las entrevistas, para después pasar a los cuestionarios.

6.1. Resultados de la entrevista

La primera parte de la entrevista se centró en la evaluación del programa y como punto de partida, las tres valoran de forma muy positiva su experiencia con “La prensa en mi mochila”:

Docente 1: “El periódico se trabaja en cursos inferiores, pero no está de más retomarlo de una forma diferente y me parece que se debería ampliar a distintos cursos para que se beneficien más niños”.

Docente 2: “Nuestro cole es una avanzadilla de muchas cosas para ellos que no las van aprender de otra forma. En otros, ya vienen aprendidos o son cosas normales para su alumnado, pero aquí, cuanta más cantidad de recurso podamos darle eso que se llevan. Nuestra labor es muy

importante, tenemos que abrirle la mirada a todas las posibilidades que ofrecen las pantallas y no son solo videojuegos, como ellos creen”.

Docente 3: *“Me ha gustado mucho. He visto motivados a los alumnos por enterarse de las noticias y cuando salió el tema en la programación de clase fue más llevadero y recordamos lo que habíamos trabajado en los talleres”.*

Para las tres docentes ha sido la primera vez que han participado en un proyecto de tales características. *“Sí que habíamos trabajado los medios en clase, porque es un tema que siempre viene en lengua y también cuando llegaba el periódico El Gancho al cole, lo leíamos y hacíamos alguna actividad”* (Docente 2).

En lo que respecta a la organización de las sesiones y su distribución en el tiempo, las tres coinciden en que ha sido adecuada:

Docente 1: *“Es correcto, porque no te resta tiempo de tu programación con una hora a la semana. Es verdad que un mes se pasa pronto y al final los niños querían más”.*

Docente 2: *“Una hora para su capacidad de atención está bien. Una vez a la semana también es correcto porque así ellos saben que los miércoles toca taller” y en la prolongación en el tiempo también indica que si por los niños fuera, se hubiera alargado más”.*

Docente 3: *“Cuando se terminó es cuando ellos estaban más motivados” y que si fueran más horas les vendría bien para mejorar la lectura y la escritura: “yo lo haría durante dos cursos consecutivos”.*

En cuanto a la programación, se les preguntó a las profesoras por el momento del curso en que consideraban más oportuno realizarlo y la respuesta unánime fue que en el tercer trimestre no. Docente 2: *“Es muy corto y llegan cansados”.* Docente 3: *“Al ser de 6º estamos agobiados terminando temas y preparando para el instituto”.*

Sobre los contenidos impartidos se les cuestionó de cara a conocer si había algo sobre lo que incidir en próximas ediciones o eliminar por repetición con respecto a su temario, por ejemplo.

Todas mostraron su acuerdo con alguna apreciación que se especifica a continuación. Docente 1: *“Quizá dedicaría más tiempo al tema de los bulos o incluiría algo de protección de datos”.* Docente 3: *“Yo le añadiría algo de recopilar información por internet para hacer sus noticias y más tiempo para escribir”.*

Al preguntarles por su alumnado, si lo vieron interesado y si creen que es una buena forma de acercar los medios a los escolares, la docente 1 lo tiene claro: *“Salió una cosa muy chula y los vi muy interesados y participativos”.* La docente 2 parte de un básico y es que: *“venir gente de fuera ya es un signo motivacional para mis alumnos. Este tipo de talleres les gusta y les viene muy bien. Se fomenta la autoestima, su autonomía, hacen más cosa de las*

que creen, son participativos, y les gusta todo lo manipulativo. Se sorprenden con su capacidad de creación y todo eso les hace crecer”.

A nivel personal, una de las preguntas valoraba si les había aportado ideas y conocimientos para seguir en su práctica profesional.

Docente 1: *“Los bulos, por ejemplo, yo no los tenía en cuenta personalmente ni para mis clases y me ha hecho pensar cómo trabajarlos con ellos”.*

Docente 2: *“Los periódicos que se quedaron los hemos seguido trabajando, y a mí personalmente, cuando viene alguien de fuera me viene bien aprender de la relación con ellos, y ver otras estrategias porque al final cada maestro tiene sus formas y de tanto tiempo con ellos se vicia”.*

Docente 3: *“Me ha venido bien porque cuando han salido temas relacionados en clases posteriores, lo han entendido mejor, lo han hecho mejor y en definitiva han trabajado mejor”.*

El programa “La prensa en mi mochila” cuenta con una sesión de formación sobre alfabetización mediática abierta a todo el profesorado del centro en el que se realizan los talleres para incluirlos a todos y que de alguna forma se beneficien en cierta medida del proyecto en su centro. Docente 2: *“Nos vino muy bien, surgió el tema de hacer algo en el cole de radio, teníamos un periódico que se había retomado... Siempre estas sesiones te remueven, te recuerdan lo que puedes hacer y conocer experiencias de otros coles también inspira”.*

En relación a los docentes, también se abordó el tema de si están preparados para trabajar en el aula los medios, pero las respuestas muestran una confusión de términos con la competencia digital: “Yo creo que sí, en estos días más y el que todavía no lo tiene claro es porque no ha abierto la puerta a las tecnologías en el aula” (docente 1). “Yo personalmente necesito formación. En el cole tenemos dos o tres maestros que se prestan a ayudarnos, pero la mayoría no sabemos manejarlos bien” (docente 2).

“La prensa en mi mochila”, en su pretensión por implicar a toda la comunidad educativa también propone una sesión con las familias, para reflexionar y debatir sobre la influencia que los medios ejercen en nosotros de cara a tener una educación proactiva, también en casa. Sin embargo, la asistencia en dos de los centros fue inexistente, por eso y más allá de saber si les parece positivo la inclusión de estas charlas, queríamos aprovechar para saber de qué forma proponían se mejorase esa participación de madres y padres.

Docente 1: *“Las charlas con café es una dinámica que no es nueva en el cole (...) si no tienes una continuidad y un contacto con ellas, difícilmente van a participar, así que es un trabajo más de centro que del propio proyecto”.*

Docente 2: *“Es importante siempre que planteamos cualquier acción, se lleve a todos los ámbitos, pero nos cuesta mucho trabajo que las familias vengán a las reuniones, a las tutorías o a recoger las notas”.*

Docente 3: “Los padres no están nada implicados en la educación de sus hijos (...) Quizá podría proponerse *en el grupo de alfabetización de madres que vienen con más regularidad*”.

Otro aspecto a evaluar son los encuentros con los periodistas de renombre como, por ejemplo, Iñaki Gabilondo o Maruja Torres, en esta edición, y Ana Blanco o Rosa María Calaf, en la pasada. Acuden de forma periódica a los centros que participan o a lugares de encuentro para que asistan todos los escolares del proyecto y pretender ser un intercambio de experiencia profesional del invitado y una propuesta de reporterismo para los niños y niñas que pueden lanzar sus preguntas como auténticos periodistas.

Por las respuestas de las docentes, diríamos que estos son todo un éxito entre los escolares: “Lo vivieron con mucha ilusión (...) pero hay que hacerlo en grupo pequeño (...). Le da vida a todo lo que se ha trabajado en clase... es como la práctica final de toda la teoría y necesitamos esas vivencias, tenemos que ofrecérselas” (docente 1). La experiencia de salir, conocer a Gabilondo y ver a otros coles, fueron otras maneras de aprender que resultaron muy positivas para ellos” (docente 2). “El encuentro con la fotógrafa les gusto una barbaridad. Estaban ilusionados buscando información sobre ella para poder preparar sus preguntas” (docente 3).

La segunda parte de la entrevista, contó con preguntas más genéricas sobre la alfabetización mediática y su inclusión en el sistema educativo. Por ejemplo, si ellas pensaban que debían incrementarse estas acciones en los centros escolares. Todas estaban de acuerdo por los siguientes motivos: “Sí porque en casa tenemos la tele siempre puesta, la radio en el coche, la tablet o el móvil para entretenerse...y no tenemos una buena educación en medios, así que es importante dedicarle tiempo a su formación” (docente 1). “Estos proyectos son muy positivos, sobre todo para estos niños. Todo lo que esté relacionado con la lengua y la comunicación, es muy beneficioso para ellos” (docente 3).

En este sentido, y tras la revisión de la literatura en la que muchos autores coincidían en apoyar la inclusión de la educación en medios en el currículo de Primaria de forma explícita, incluso como una materia, se les preguntó por su opinión como docentes.

Docente 1: *Realmente que esté por obligación o no, no me parece relevante porque el maestro es el nexo de unión entre la orden y el aprendizaje que se lleva a cabo en el aula. Me parecería bien tanto que fuera una materia como que se tratara de forma transversal, porque es necesario para que el alumno se valga como ciudadano, que es el objetivo que tengo con mi alumnado.*

Docente 2: *Creo que pasa como con la asignatura de Cultura Digital, te enseña a trabajar con una herramienta, pero necesitas unas nociones previas. Es una asignatura, pero se usan esos recursos en otras. Yo pienso que podría ser algo igual, un poco de teoría concentrada en un curso como asignatura y después un uso generalizado durante todas las etapas y en cualquier materia.*

Docente 3: *Es muy importante la relación de los medios con el lenguaje y en este colegio es el problema principal. Lo veo muy positivo. Me da igual que se trate de forma general o como asignatura puntual. Pero da pie a que se hagan trabajos a largo plazo como un periódico de clase durante el curso y eso puede ser muy positivo para este alumnado.*

Al tratarse de una actividad externa, pero para la que se puede formar a los docentes, se estimó oportuno preguntar qué opción creían más efectiva, si realizarla con personal ajeno al centro o desde dentro de la institución. Las tres entrevistadas coincidieron en que *“es positivo que venga alguien de fuera (...) porque introduce la vivencia propia y eso no lo podemos transmitir nosotros”* (docente 1). *“Quizá una primera intervención con expertos y después que nos den herramientas para continuarlo sería lo mejor”* (docente 2). *“Me parece bien que venga gente del exterior, nos aportan ideas nuevas y formas de trabajar”* (docente 3).

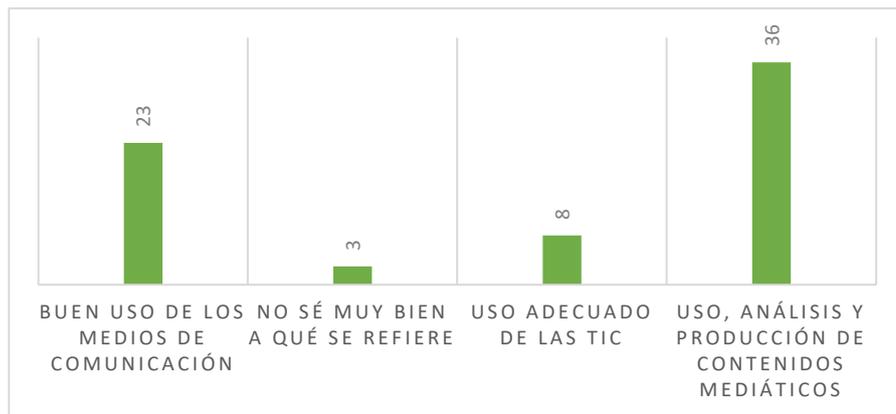
En esta edición, y la probabilidad es que así continúe, se ha trabajado de forma mayoritaria con alumnado en situación de exclusión social, y la presente investigación tiene como uno de sus puntos demostrar cómo la alfabetización mediática promueve la inclusión de esta población. *“El conocimiento es inclusión (...) por tanto, considero que es positivo porque le aporta un extra al alumnado en un aprendizaje y desarrollo”* (docente 1). *“Es una medida de compensación educativa y es más necesario en zonas marginales (...) Es importante en nuestro centro porque su población es muy marginal y tenemos que enseñarles a desenvolverse en su día a día”* (docente 2).

Por último y para concluir la entrevista, les invitamos a contar con ellas en próximas acciones relacionadas con la educación en medios y todas mostraron su entusiasmo: *“Puedes contar con nosotros siempre”* (docente 2). *“Me ha gustado y he visto que es positivo para mis alumnos”* (docente 3).

6.2. Resultados del cuestionario

Para la primera parte del cuestionario se emplearon algunas preguntas que pretendían saber el conocimiento previo en alfabetización mediática y el uso de los medios en el aula que los docentes hacían.

Como punto de partida, diremos que solo la mitad de los encuestados seleccionaron la definición completa que incluía las tres etapas de uso, análisis y producción.

Gráfico 1: Alfabetización mediática.

Cuestionado por la formación en alfabetización mediática, dos terceras partes afirmaron no haber recibido nada previamente. Y los que sí lo habían hecho, la mayor parte indicaron que había sido de forma autodidacta.

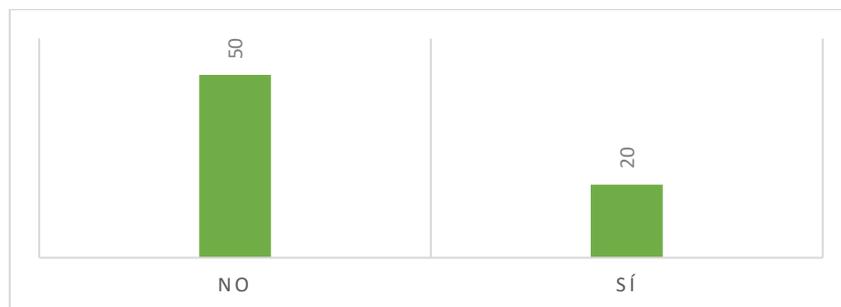
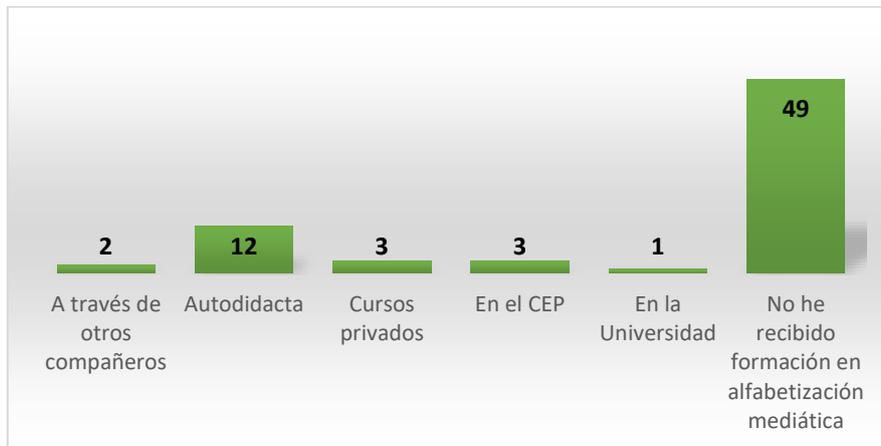
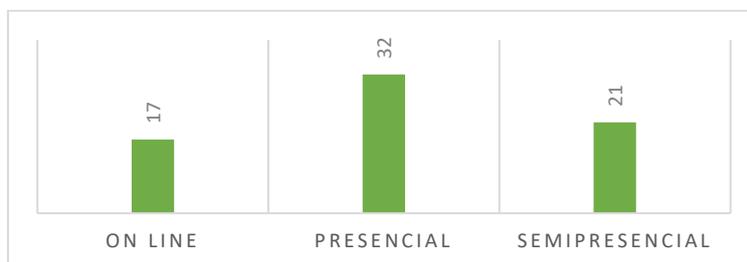
Gráfico 2: Formación en alfabetización mediática

Gráfico 3: Tipos de formación sobre alfabetización mediática.

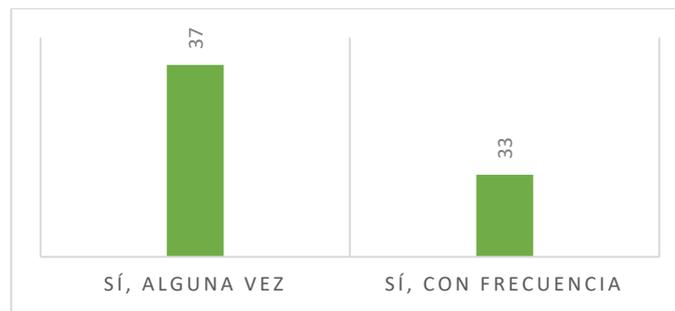


De cara a realizar otras acciones con el profesorado, en el cuestionario se incluyó una pregunta para saber el formato que preferían para realizar cursos, quedando muy distribuidas las repuestas, el formato presencial se alzó como preferido.

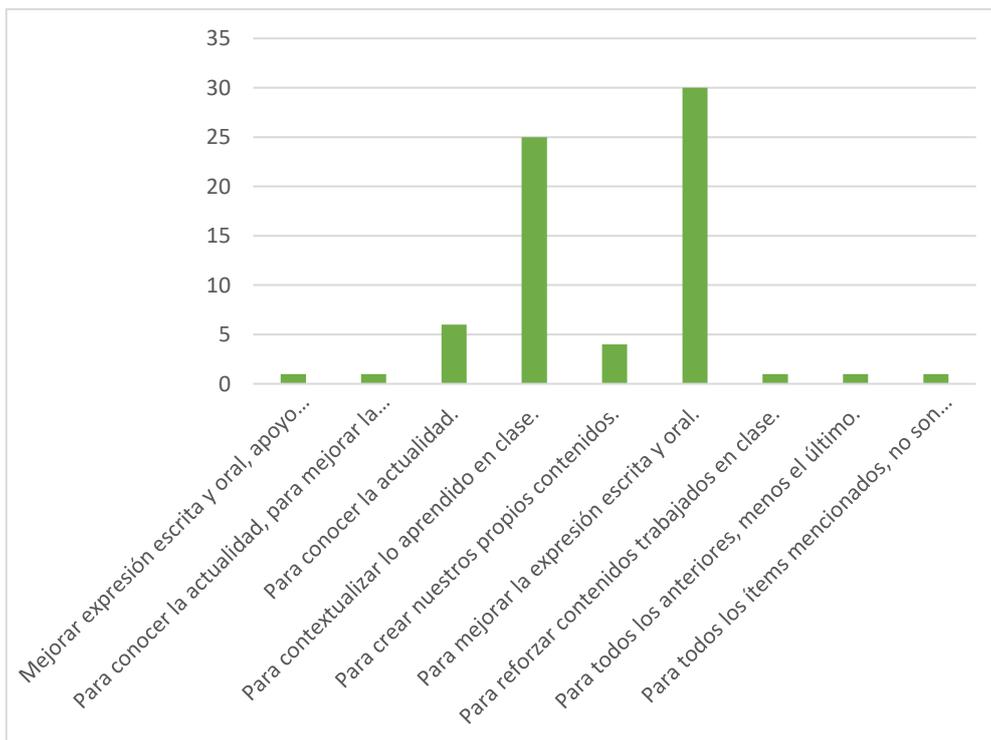
Gráfico 4: Preferencia para realizar la formación



Una de las preguntas con las que arrancamos la formación con el profesorado fue saber quiénes ya utilizaban los medios de comunicación en sus clases. Así que también se ha querido trasladar al presente estudio.

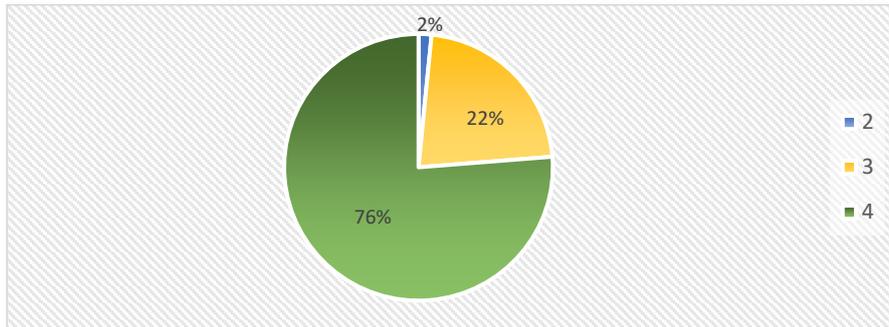
Gráfico 5: Uso de los medios de comunicación en clase

Y tras ésta, nos interesaba saber para qué tipo de actividades se usaban los medios de comunicación. Esto también es una cuestión que sale en el debate inicial de la formación para conocer un poco al grupo de trabajo y que sean ellos mismos, los que tienen experiencia, los que sirvan de ejemplo para el resto de sus compañeros.

Gráfico 6: Usos de los medios de comunicación en el aula.

A continuación, el siguiente bloque de preguntas iba destinado a evaluar la sesión de formación que ofrecía el programa La prensa en mi mochila a los docentes que estaban en los centros participantes. La participación fue muy amplia en todos los centros.

Gráfico 7: Valoración general del taller del 1 al 4 siendo 1 muy negativo y 4 muy positivo.



La duración del taller fue de una hora aproximadamente y a ningún asistente le pareció larga. Así como el momento de realizarlo durante la tarde de tutorías parece ser que fue acertado.

Gráfico 8: Duración de la sesión formativa del profesorado.

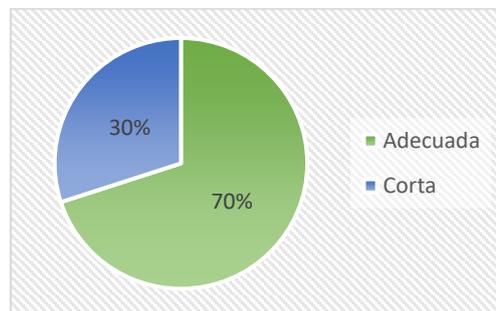
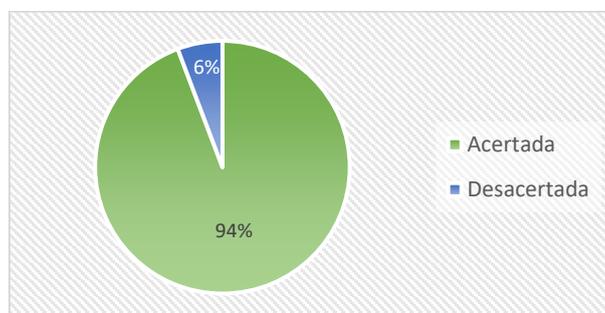
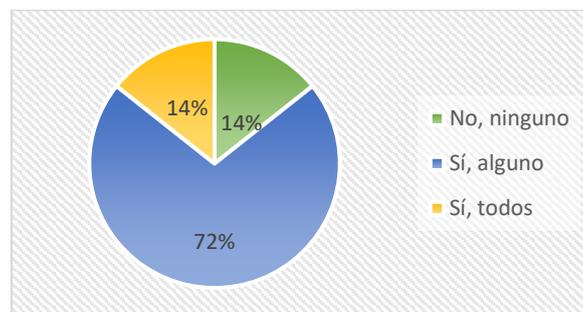


Gráfico 9: Realización de la sesión durante la tarde de tutoría.



Durante la formación se presentaron diferentes recursos para usar los medios en el aula, así como ejemplos de otros centros que los llevan a cabo. Se expusieron propuestas para emplear los medios de comunicación en las diferentes asignaturas.

Gráfico 10: Conocimiento de los recursos presentados para el uso de medios.



Tras la presentación de iniciativas se invitó a formar grupos entre los asistentes para pensar qué podían llevar a la práctica en su centro, en su ciclo o en su clase. Y después de esos minutos de compartir y reflexionar en grupos pequeños de trabajo, se expusieron a la totalidad de los asistentes para aprender unos de otros y realizar aportaciones de mejoras, incluso, entre compañeros. El espíritu al cierre de la sesión era muy positivo, por lo que en el cuestionario se ha preguntado por esa motivación y ese conocimiento de la alfabetización mediática y sus posibilidades. El 98,6% se mostró conforme a que fuera alguien experto ajeno al centro quien diera la formación, cuestión que también se plantea.

Gráfico 11: Motivación para poner en práctica alguna de las propuestas.

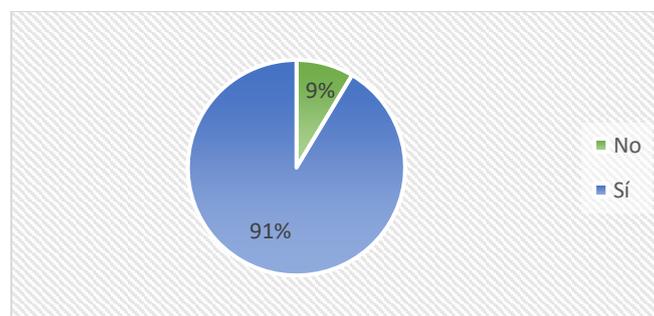
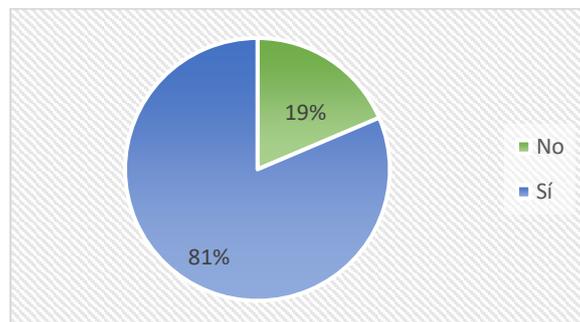


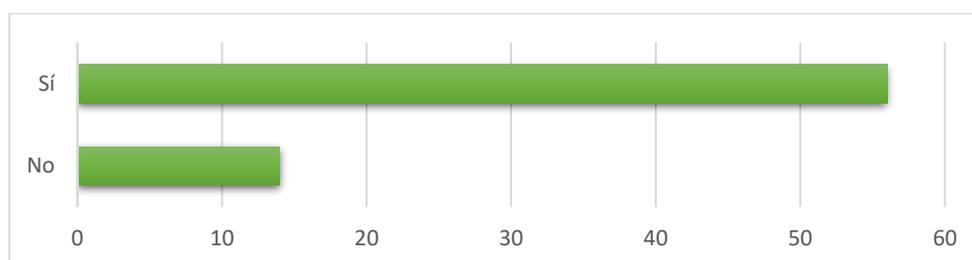
Gráfico 12: Cambio en la forma de entender la alfabetización mediática.



Con perspectiva de futuro se ha preguntado si estarían interesados en participar en otros talleres formativos, y el 75,7% ha dicho que *Sí*. El resto ha marcado la opción de *Tal vez*. En cuanto a la continuidad de esa supuesta formación en el tiempo, no hay una respuesta unánime pues el 57,1% ha seleccionado la opción de extensivo y el 42,9% preferiría un formato intensivo. Para lo que sí hay una respuesta mayoritaria afirmativa (94,3%) es para participar con su alumnado en talleres como los que ofrece el proyecto “La prensa en mi mochila”.

El último de los bloques de preguntas del cuestionario se orientó a temas generales sobre la alfabetización mediática en el sistema educativo, planteamientos que también fueron incluidos en la entrevista, para conocer la opinión de los docentes sobre la inclusión de ésta como materia en Primaria, la posibilidad de ser evaluada o a partir de qué curso podría introducirse, entre otras preguntas.

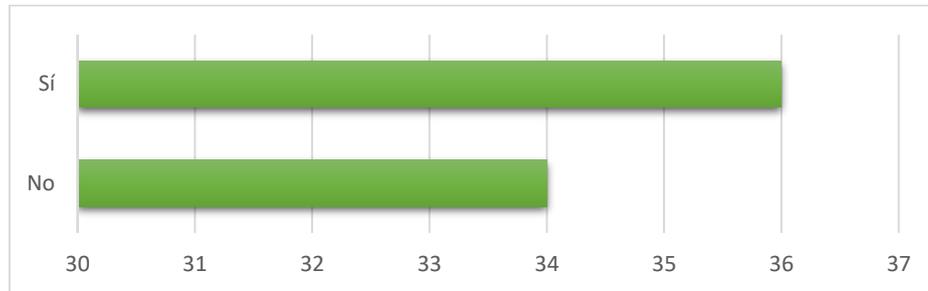
Gráfico 13: Inclusión de la alfabetización mediática en el currículo de Primaria.



En estas preguntas encontramos una contradicción puesto que hay una amplia mayoría que sí está conforme con que se incluya la alfabetización mediática en el currículo de Primaria como una materia (Gráfico 13), pero sin embargo se dividen casi al 50%, 36

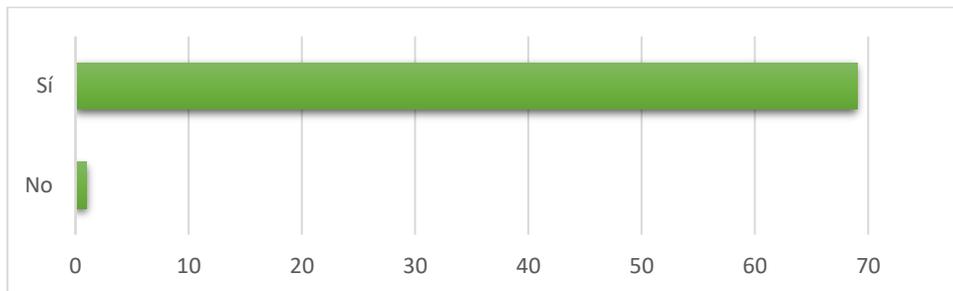
personas frente a 34, cuando se les preguntan si debería ser evaluada, al igual que se hace con todas las materias (Gráfico 14).

Gráfico 14: Evaluación de la alfabetización mediática.



Un concepto que está muy extendido en los últimos años en educación es todo lo que está orientado al desarrollo del alumno en su aprendizaje para ser capaz de desenvolverse en la vida. En este sentido, tal y como muestra el gráfico 15, la mayor parte de los docentes encuestados creen que la alfabetización mediática sí contribuye a ello.

Gráfico 15: Ayuda al desarrollo del alumnado para el aprendizaje de la vida.



Al igual que la mayor parte está de acuerdo en que la alfabetización mediática promueve la inclusión del alumnado de zonas de exclusión social, gracias a las nuevas herramientas que le proporciona para vivir en la sociedad de la información (Gráfico 16).

Gráfico 16: Inclusión del alumnado.

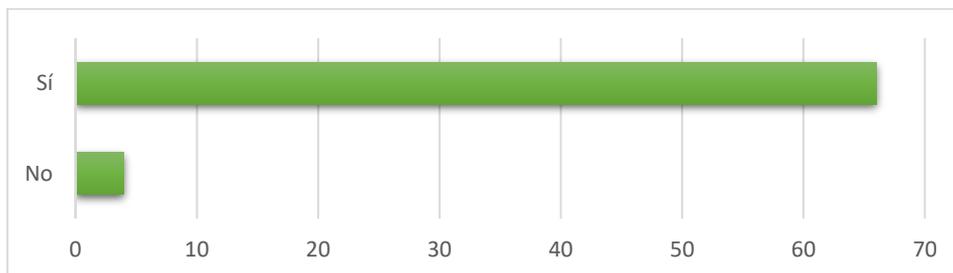
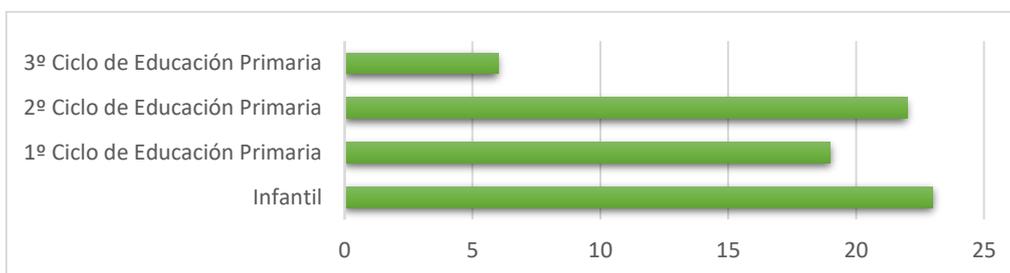


Gráfico 17: Inicio de la alfabetización mediática.



Dado que a la sesión asistieron profesores y profesoras de todos los cursos del centro, es decir desde Infantil hasta tercer ciclo de Educación Primaria, se les preguntó por qué curso creían que era bueno iniciar al alumnado en la alfabetización mediática y sorprendentemente los cursos más bajos son los que salieron mejor parados (Gráfico 17).

Por último, se incluyó una pregunta con respuesta abierta para conocer qué mejoras proponían los docentes al programa, pese a que en profundidad solo conocían la parte de su formación, surgieron algunas propuestas a tener en cuenta, que se recogen a continuación por reiterarse.

- Visita al periódico, radio o televisión.
- Realizar el programa en todo el centro y que tuviera continuidad.
- Trabajar la actualidad con tertulias a través de noticias de prensa de forma periódica con expertos.
- Más duración del programa con el alumnado y con respecto a la formación del profesorado. Incluso alargarlo durante todo el curso escolar.
- Disponer de periódicos en el centro.
- Reunión previa con el profesorado para planificar.
- Contenido adaptado para infantil.

7. Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación

Tras el análisis de los resultados de la presente investigación, pasaremos a extraer algunas conclusiones, de cara a establecer conexiones con la revisión de la literatura y poder proponer posibles temas de trabajo relacionados con este estudio.

7. 1. Conclusiones

En la «sociedad del conocimiento, los medios de comunicación no solo cumplen un papel informativo, sino que contribuyen a la transmisión de valores, la formación de opiniones, así como a la divulgación de actitudes e intereses» (Llorent, 2012, p. 141). Por ello, se hace necesario la inclusión de la educación mediática en el sistema escolar, de cara a conformar una sociedad que sea consciente de la magnitud de estos, los valore de forma adecuada y se sitúe en una posición con capacidad crítica frente al mensaje que los medios emiten en formato texto, sonido o imagen.

Pese a que la alfabetización mediática y su inclusión en el sistema educativo es un tema del que lleva hablándose desde hace más de 30 años, según se muestra en el marco teórico; a juzgar por lo expresado por el profesorado que ha participado en el presente estudio, sigue resultando un tema novedoso, en la práctica, pues la mayoría reconoce no haber recibido formación al respecto ni participar anteriormente en un programa que promueva el uso de medios de comunicación en las aulas.

Aguaded (2011) afirma que en las nuevas generaciones el uso del ordenador compite con el televisor con niveles que superan el 90% de uso. Además, habla del teléfono móvil como dispositivo que define a la generación actual por sus características de accesibilidad, omnipresencia y universalidad con un 80% de uso a partir de los 10 años.

En el currículo de Primaria encontramos que se habla de competencia digital y que existe una asignatura específica para el desarrollo de ésta: Cultura Digital. Sin embargo, La competencia mediática no aparece como tal en el currículo, pero muchos de sus descriptores sí se encuentran presentes (Ramírez-García et al., 2016). Esto da lugar a confusión, ya que en diversas respuestas comprobamos cómo se comparan los términos, se mezclan y en definitiva se confunden, porque para algunos todavía sigue siendo un tema desconocido o ligado simplemente a las tecnologías de la información en lo que a su uso se refiere.

Los docentes encuestados y entrevistados confirman que se trabajan los medios de comunicación en clase porque aparecen en el temario, pero solo un tercio afirma usarlos con frecuencia. Y una amplia mayoría los tienen como herramienta para mejorar la expresión escrita y oral o contextualizar lo aprendido, pero no para desarrollar esa necesaria

comprensión crítica ni para crear y producir contenidos; por lo que se quedan en el primer nivel del que hablan Cuervo y Medrano (2013) respecto a las competencias a desarrollar frente a los medios de comunicación, gracias a la alfabetización mediática.

En este sentido, Pérez-Tornero (2008) advierte de la necesidad de la «educación de la mirada» no para proteger de los riesgos, sino como un proceso de autoaprendizaje, de exploración, reflexión y capacidad de crítica como individuo. Internet y la Web 2.0 han cambiado la forma de comunicarnos, de relacionarlos, así como el aprendizaje y la adquisición de conocimientos o aspectos culturales. Se necesitan nuevos modelos de alfabetización mediática para la ciudadanía y por ello hay un acuerdo unánime entre los encuestados, sobre la necesidad de incrementar la presencia de estos contenidos en todos los cursos de Primaria.

En relación a la formación para docentes encontramos un déficit pues la mayor parte afirma no haber realizado nada en relación a la alfabetización mediática y quienes sí lo han hecho ha sido por cuenta propia, según la tabla de resultados. Lo que pone en evidencia la necesidad de formar a educadores, o docentes competentes en comunicación dentro del ámbito de la educación reglada (Contreras-Pulido, 2014).

Otro de los aspectos generales que se han evaluado con esta investigación, ha sido la inclusión del alumnado de zonas marginales a través de la alfabetización mediática, pues la brecha digital genera ciertos desequilibrios, no por el uso sino, por la formación para hacer un uso con sentido de las TIC (Hernández-Pedreño, 2008).

Y como indica una de las docentes entrevistadas, este tipo de actividades se incluye dentro de las medidas de compensación educativa, ya que en muchas ocasiones se adquieren habilidades a través de personas del entorno, por lo que, en función del contexto social y familiar, el alumnado tendrá mayor dificultad. De esta manera, la escuela se convierte en un lugar privilegiado para contribuir a este avance (Fraga-Varela & Rodríguez-Groba, 2019).

Los puntos anteriores, responden al primero de los objetivos y en lo que respecta a la evaluación del proyecto “La prensa en mi mochila”, sobre el que se centraba el segundo de los objetivos, podemos confirmar que la duración, extensión y formato empleado han sido bien considerados por los tutores de los grupos con los que se ha trabajado, de manera que han podido encajarlo en su programación sin inconvenientes. Muy positivo, el que todas las profesoras hayan indicado que, al término de los talleres, su alumnado quisiera continuar.

El periodo del curso más ideal para llevarlo a cabo, pese a que es un contenido atemporal, sería el primer o segundo trimestre, por una cuestión de organización interna del

centro y por tratarse de alumnado del último curso en su mayoría que se sobrecarga de actividades de cierre. De cara a organizar el próximo curso, sería un aspecto a tener en cuenta en la distribución de talleres.

Referente a los contenidos impartidos en las cuatro sesiones con los escolares, la valoración es positiva y para mejorar podría dedicarse más tiempo a los bulos, así como a la redacción de noticias. Son actividades contempladas, pero en las que el tiempo no permite detenerse demasiado, por lo que se podría también aportar material para que el docente en cuestión las continuara más adelante, por ejemplo. De esta forma se haría un refuerzo de lo trabajado con “La prensa en mi mochila”.

Según los niveles del proceso de empoderamiento mediante la educación en medios de los que hablan (Pegurer & Martínez-Cerdá, 2016), “La prensa en mi mochila” abarca los tres pues inicia las sesiones con un acceso y uso de los medios, se trabaja también el análisis y evaluación de los mensajes enlazado con las Fake news, y por último se promueve la producción de contenidos con la elaboración de sus noticias y portadas. Si bien, es cierto que todo se realiza de forma superficial por cuestión de tiempo, de manera que sería trabajo de los docentes el seguir profundizando en estos niveles a lo largo del curso.

Una de las actividades al proyecto es la visita de periodistas de renombre de manera conjunta en auditorios de la ciudad o con carácter particular en cada centro. Diríamos que esta parte es todo un éxito a juzgar por los comentarios de las docentes, pues aseguran que la ilusión con la que los escolares viven la preparación de estos encuentros, así como el propio evento, muestra la importancia de poner en práctica lo que se ha visto en los talleres. Además, de la oportunidad que supone para ellos y ellas estar con personas que aparecen en las pantallas de los televisores de sus casas.

Sin embargo, algo que se ha echado en falta en esta segunda edición, y con lo que sí contaba la primera, por una cuestión de financiación, ha sido la visita a un medio de comunicación. El coste del transporte incrementaba el presupuesto a solicitar, por lo que en esta ocasión se ofreció con carácter voluntario a los centros, pero en su mayoría no lo han llevado a cabo. Esto se retomará de cara a próximas ediciones, pero también habría que ver una opción de medios hiperlocales para los colegios que participan y se sitúan fuera de la capital, por una cuestión de tiempo de desplazamiento y tarifas a asumir por la organización.

En cuanto al beneficio para los docentes participantes en el proyecto, más allá del claustro que está invitado de forma general a la sesión formativa, con los que se hace un trabajo más intenso, aunque sea mediante la observación de los talleres con su alumnado, es con los tutores. La tres entrevistadas coinciden en que ha sido positivo recibir a alguien

externo para tomar ideas sobre cómo llevar los medios al aula e incluso, nuevas formas de hacer que su alumnado se involucre en las actividades y dinámicas del aula.

En ese sentido, podría proponerse material para ampliar la sesión colectiva por parte de aquellos que estén interesados o habilitar un espacio en la web donde se propongan actividades para trabajar los medios en el aula, por ejemplo. Ideas complementarias que de alguna forma contribuyan a la formación de los docentes en alfabetización mediática.

La implicación de las familias en la sesión formativa para ellos ha sido prácticamente inexistente en la mayor parte de los centros participantes, por lo que nos cuestionamos sobre cómo mejorar este aspecto, ya que el proyecto pretende llegar a toda la comunidad educativa. Si bien, los docentes explican que es la relación habitual que tienen con ellas, de desapego al centro y poca implicación o nula en la educación de sus hijos; por lo que alguien externo que ofrece una charla puntual no puede cambiar esa dinámica. Quizá, podría plantearse una sesión on line o algún material de consulta en la web, tal y como proponen González-Fernández et al., (2019) para que al menos esos contenidos no se queden sin impartir por parte del equipo de “La prensa en mi mochila”.

7.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Las principales limitaciones del objeto de estudio han sido provocadas por la situación actual de COVID-19 ya que debido al cierre de los centros escolares no se ha podido contar con la participación del alumnado para conocer la valoración del proyecto a través de su propia experiencia.

El planteamiento inicial de metodología de investigación, pasaba también por un sistema mixto cualitativo-cuantitativo. En la parte cuantitativa se incluía un cuestionario a los escolares, pero al tratarse de menores de zonas marginales, muchos no tienen acceso a internet o un ordenador en sus domicilios y las profesoras entrevistadas corroboraron que para la dinámica de clase a distancia estaba resultando difícil contactar con ellos y hacer un seguimiento.

En la parte cualitativa, se pensó realizar grupos de discusión con los tres grupos implicados en las dinámicas: docentes, familias y alumnado en formato radio para darle un mayor dinamismo y ofrecer algo novedoso al centro, en contraprestación por su colaboración en el proceso de investigación.

Por otro lado, con el formato on line de las encuestas se pierde una parte de participación que, de ser presenciales, tras las sesiones se les entrega el cuestionario a

cumplimentar, no sucedería. En ese caso, la sistematización de datos es lo que hubiera sido más complicado a la hora de contabilizarlo todo en una base de datos.

Este tipo de limitaciones serían asuntos a mejorar de cara a futuras investigaciones. El contar con la valoración de todos los agentes que participan en “La prensa en mi mochila” es importante, así como el conseguir que la muestra sea más representativa con la inclusión de todos los centros que forman parte de cada edición en las diferentes metodologías. Es decir, que se podría entrevistar a todos los tutores y realizar los grupos de discusión en cada centro o en un formato mixto donde se invite a representantes de cada uno de los colegios y la mesa redonda sea conjunta.

Otra cuestión que se podría utilizar en investigaciones venideras, sería la evaluación de la alfabetización mediática en las personas que participan en el proyecto. Es decir, hacer un seguimiento de varios años consecutivos a los docentes y escolares, para ver si con programas como “La prensa en mi mochila”, esta competencia mejora y tiene un desarrollo positivo en su aprendizaje y habilidades para desenvolverse en la sociedad de la información.

En ese sentido, dependería por un lado de que el programa contara con financiación durante los próximos años, y por otro, habría que valorar si se empieza con escolares de menor edad para después continuar con los talleres en cursos posteriores. O bien hacer una incursión en Educación Primaria y después en Educación Secundaria para evaluar esa evolución del alumnado respecto a la alfabetización mediática en diferentes etapas educativas, así como aprovechar para trabajar o profundizar en otros de los descriptores de los que hablan Ferrés y Piscitelli (2012).

De forma más específica, y en relación a la inclusión de la población de esas zonas marginales, también se podría ampliar el programa “La prensa en mi mochila” para que tuviera una mayor repercusión en el barrio, teniendo como eje el centro escolar, de manera que las iniciativas que promueven la alfabetización mediática fueran en beneficio de la comunidad al completo. Podrían abrirse las charlas formativas, o el contenido generado por el alumnado fuera para promover cuestiones positivas por las que normalmente no son noticias estas zonas de la ciudad. Esa nueva orientación del proyecto, podría valorarse en una investigación.

Sin duda, es un campo muy amplio sobre el que se puede trabajar, realizar estudios de campo e investigar las contribuciones positivas que puede suponer la alfabetización mediática a la comunidad escolar y en especial en zonas de exclusión social. El conocer otras experiencias en el mundo ha motivado mi interés por seguir indagando más acerca de las posibilidades y políticas que promueve la alfabetización mediática en entornos educativos, así como el continuar creando proyectos que ligen la comunicación y la educación.

III REFERENCIAS

1. Publicaciones periódicas y libros

Aguaded-Gómez, J.I. & Díaz-Gómez, R. (2008). La formación de telespectadores críticos en educación secundaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 121-139. <https://doi.org/10.4185/RLCS-63-2008-759-121-139>

Aguaded-Gómez, J.I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar* 32, 7-8. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-00-001>

Aguaded-Gómez, J.I. (2011). Niños y adolescentes: nuevas generaciones interactivas. *Comunicar* 36, 7-8. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-01-01>.

Aguaded-Gómez, I., Marín-Gutiérrez, I., & Díaz-Parejo, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 275-298. <http://doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>.

Alonso-Ferreiro, A. & Gewerc, A. (2018). Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 407-422. <http://doi.org/10.5209/RCED.52698>.

Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, J. & García-Matilla A. (2010). Informe La educación mediática en la escuela 2.0. <https://bit.ly/3ddzJrS>

Aran-Ramspott, S., Fedele, M. & Tarragó, A. (2018). Funciones sociales de los youtubers y su influencia en la preadolescencia. *Comunicar*, nº 57, 71-80. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-07>.

Area, M. & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar* 38, 13-20. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>.

Bartau, I., Aierbe, A. & Oregui, E. (2018). Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades. *Comunicar* 54, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-07>.

Barranquero, A. (2010). Comunicación participativa y educación en medios. Implicaciones del concepto de pre-alimentación (feed-forward) de Mario Kaplún. Sevilla: Gabinete de Educación y Comunicación, 11. <https://bit.ly/2W2dT4W>

Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L. & Rosales, A. (2011). Informe publicado por el Ministerio de Educación de España sobre Alfabetización Mediática y Competencias Básicas (2011). Proyecto Mediascopio Prensa. Ministerio de Educación. Secretaría General de Documentación y Publicaciones. <https://bit.ly/3dizMD4>

Bernal-Meneses L., Gabelas-Barroso J.A. & Marta-Lazo C. (2019). Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como entorno de integración social. Interface (Botucatu) 23. <https://doi.org/10.1590/Interface.180149social>

Bevort, E. Le Clemi, étude de cas d'une éducation aux médias à la française. Revista portuguesa de pedagogía 42-3, 23-35. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-3_2

Buckingham, D. (2003). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Capítulo 3. PolityPress. <https://bit.ly/2ST5ord>

Buckingham, D. (2019). Teaching Media in a Post-TruthAge: Fakes News, Media Bias and The Challenge of Literacy Media Education. Cultura y Educación 31, 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>

Bujokas, A. & Rothberg, D. (2014). La educación en medios y las políticas educativas brasileñas para la mejora del aprendizaje. Comunicar 43, 113-122. <http://doi.org/10.3916/C43-2014-11>.

Caldeiro-Pedreira, M.C. & Aguaded, I. (2016). «Estoy aprendiendo, no me molestes» la competencia mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales. Redes 12, 26-45. <http://doi.org/10.15213/redes.n12.p26>.

Camilli-Trujillo, C. & Römer-Pieretti, M. (2017). Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables. *Comunicar* 53, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-01>

Ceballos-Castro, G. & Marí-Sáez, V.M. (2018). Comunicación, participación ciudadana y cambio social: estudio de caso de la radio comunitaria Onda Color (Málaga, España). *Memorias del XIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación*. <https://bit.ly/2yu61Aj>

Chaparro, M. (2009). Comunicación y desarrollo: retos para un nuevo periodismo. *Telos*, 81, 27-40. <https://bit.ly/3dIRbL9>

Chib, A., Bentley, C., & Wardoyo, R. (2019). Entornos digitales distribuidos y aprendizaje: Empoderamiento personal y transformación social en colectivos discriminados. *Comunicar*, 58, 51-61. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-05>

Condeza, R., Herrada-Hidalgo, N. & Barros-Friz, C. (2019). “Nuevos roles parentales de mediación: percepciones de los padres sobre la relación de sus hijos con múltiples pantallas”. *El profesional de la información*, 28, n. 4. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.02>

Contreras Pulido, P. (2014). La alfabetización mediática como herramienta de intervención en prisiones. Universidad de Huelva (España). Repositorio Arias Montano. <https://bit.ly/2WqXENP>

Cuervo, S.L. & Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría de la Educación*, 25, 111-131. <https://bit.ly/3deJVk7>

Culver, S. & Jacobson, T. (2012). Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica. *Comunicar* 39, 73-80. DOI: 10.3916/C39-2012-02-07

Del Moral, M.E., Villalustre, L. & Neira, M.L. (2017). Competencias comunicativas y digitales impulsadas en escuelas rurales elaborando digital storytelling. *Aula Abierta* 45, 15-24. <http://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.15-24>

Ferguson, R. (2000). Enseñanza de los medios de comunicación y el desarrollo de la solidaridad crítica. *Tabanque: Revista pedagógica*, 14, 47-52. <https://bit.ly/2Wvi8Fc>

Ferguson, S. (2011). Classroom contradictions: Popular media in Ontario schools' literacy and citizenship education policies. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(2), 137–151. <https://doi.org/10.1177/1746197911410371>

Fernández-de-Arroyabe-Olaortua, A., Lazkano-Arrillaga, I., Eguskiza-Sesumaga, L. (2018). Nativos digitales: Consumo, creación y difusión de contenidos audiovisuales online. *Comunicar* 57, 61-69. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-06>

Fernández-García, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva Sociedad*, 269. <https://bit.ly/2MpoOPV>

Ferrés, J., Aguaded, I. & García-Matilla, A. (2012) La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono14* 10(3), 23-42. <http://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>.

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar* 38, 75-82. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

Fraga-Varela, F. & Rodríguez-Groba, A. (2019). La Competencia Digital ante contextos de exclusión: un estudio de caso en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1) 56-70. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.55>

Frau-Meigs, D. (2019). Information disorders: risks and opportunities for digital media and information literacy. *Media studies* 10-27. <http://doi.org/10.20901/ms.10.19.1>

Frau-Meigs, D., Loicq, M., & Boutin, P. (2014). Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France (2013). Rapport- ANR Translit et Cost, 2014 www.enjeuxmedias.org

García-Ruiz, R., Ramírez-García, A. & Rodríguez-Rosell, M.M (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar* 43, 15-23. <http://doi.org/10.3916/C43-2014-01>

García-Ruiz, R., & Contreras-Pulido, P. (2018). La escuela prosumidora: del recurso didáctico al contenido curricular. In R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez y A. Torres (Eds.), *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 27-42). Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/3b0JOHi>

Gavara de Cara, J.C. (2015). La alfabetización mediática en el derecho español. *Cuadernos Manuel Giménez Abad*. Diciembre 243- 264. <https://bit.ly/3b1R3yF>

Gozálvez, V. & Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar* 42, 129-136. <http://doi.org/10.3916/C42-2014-12>

González-Fernández, N., Ramírez-García, A. & Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1,21(2)*, 301-321. <http://doi.org:10.5944/educXX1.16384>

González-Fernández, N., Ramírez García, A. & Aguaded, I. (2019). Alfabetización mediática en escenarios familiares. Diagnóstico, necesidades y propuesta formativa. Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a11

González, M. A. (2019). Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación* 45, 29-52. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2019.i45.03>

Grijalva-Verdugo, A. & Moreno-Candil, D. (2017). Empoderamiento social en contextos violentos mexicanos mediante la competencia mediática. *Comunicar* 53, 29-38. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-03>

Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar* 38, 31-39. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>.

Gutiérrez-Marín, A. (2008). Educar para los medios en la era digital. *Comunicar* 31, 451-456. <http://doi.org/10.3916/c31-2008-03-034>

Hernández-Pedreño, M. (2008). Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento”. *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Editum. <https://doi.org/10.18172/redur.4157>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México D.F, Mc Graw Hill. <https://bit.ly/2xGbFiu>

Jenkins, H. (2008). *Convergente cultura: La convergencia de la cultura de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós. <https://bit.ly/3b4aMOF>

Kendall, A. & McDougall, J. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Comunicar*, 38, 21-29. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-02>

Laparra-Navarro, M., Obradors-Pineda, A., Pérez-Eransus, B., Pérez-Yruela, M., Renes-Ayala, V., Sarasa-Urdiola, S., Subirats, J. & Trujillo-Carmona, M., (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión: implicaciones metodológicas. *Revista española del tercer sector*, n. 5, pp. 15-58. <https://bit.ly/3bZyGMc>

Llorent, V. (2012). El papel educativo de la prensa digital ante la integración de los inmigrantes en España: elmundo.es y elpais.com. *Comunicar* 38, 139-146. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-03-05>

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre. (Traducción española de Teaching the media).

Mayugo, C. (2016). Puntos de encuentro entre educomunicación y comunicación comunitaria. *Aularia* 2016 (2) 7-12. <https://bit.ly/3fnHLk4>

McDougall, J., Brites, M.J., Couto, M.J. & Lucas, C. (2019). Digital literacy, fakenews and education. *Cultura y Educación*, 31:2, 203-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632>.

Mejía, M. (2010). Las culturas juveniles: una forma de la cultura de la época. *Educación y Ciudad-IDEP*, 18 (1), 49-75. <https://bit.ly/3fkWYST>

Monreal, I.M., Parejo, J.L. & Cortón de las Heras, M.O. (2017). Alfabetización mediática y cultura de la participación: retos de la ciudadanía digital en la Sociedad de la Información. *Edmetec, Revista de Educación Mediática* 6(2), 148-167. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v6i2.6943>

Nupairoj, N. (2016). El ecosistema de la alfabetización mediática: Un enfoque integral y sistemático para divulgar la educomunicación. *Comunicar* 49, 29-37. <http://doi.org/10.3916/C49-2016-03>.

Núñez, A.S. (2014). Alfabetización Informacional, incidencia tecnológica y su impacto en el aprendizaje para toda la Vida. *Revista Bibliotecas* 32, 32-46. <https://bit.ly/2Wsku7U>

Olascoaga P. & García-Rivadulla R. (2013). Alfabetización informacional en Uruguay: ¿dónde estábamos y dónde estamos? *Informatio* 18 (2), 77-102. <https://bit.ly/2SCKpZr>

Orozco, G., Navarro, E. & García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar* 38, 67-74. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-07>

Pegurer-Caprino, M., & Martínez-Cerdá, J.F. (2016). Media Literacy in Brazil: Experiences and Models in Non-formal Education. *Comunicar*, 24(49), 39–48. <http://doi.org/10.3916/C49-2016-04>

Pérez-Escoda, A. & Contreras-Pulido, P. (2018). *Smartphone* y redes sociales para el desarrollo de competencias mediáticas y digitales en niños y adolescentes: Musical.ly. *Aula abierta* Volumen 47, número 3, 281-290. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.281-290>

Pérez-Rodríguez, A. (2020). Homo sapiens, homo videns, homo fabulators. La competencia mediática en los relatos del universo transmedia. *Icono* 14, 18 (2), 16-34. <http://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1523>

Pérez-Rodríguez, A. & Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar* 29, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>.

Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A. & Fandos-Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar* 49, 71-80. <http://doi.org/10.3916/C49-2016-07>

Pérez-Maíllo, A., Sánchez Serrano, C. & Pedrero Esteban, L.M. (2018) *Viaje al Centro de la Radio*. Diseño de una experiencia de alfabetización transmedia para promover la cultura radiofónica entre los jóvenes. *Comunicación y Sociedad*, 33, 171-201. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7031>

Pérez-Tornero, J.M. (2007). La estrategia internacional de la educación en medios. *Comunicar* 28, 129-132. <http://doi.org/10.3916/c28-2007-05-003>

Pérez-Tornero, J.M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar* 31, 15-25. <http://doi.org/10.3916/c31-2008-01-002>

Pérez-Tornero, J.M. & Martínez-Cerdá, J.F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica* 5, 39-57. <https://bit.ly/35wD8jb>

Pérez-Tornero, J.M. (2015). La emergencia de la alfabetización mediática e informacional. Un nuevo paradigma para las políticas públicas y la investigación. *Telos* 100, 99-102. <https://bit.ly/2Wuoa95>

Phillippi, A. & Avendaño, C. (2011). Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. *Comunicar* 36, 61-68. <http://doi.org/10.3916/C36-2011-02-06>

Ramírez-García, A. & González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar* 49, 49-58. <http://doi.org/10.3916/C49-2016-05>.

Ramírez-García, A., Renés, P. & González-Fernández, N. (2016). La competencia mediática a través de los contenidos curriculares en la etapa de Educación Primaria en España. *Educ. Soc., Campinas*, v. 37, nº. 136, 821-838. <http://doi.org/10.1590/ES0101-73302016128894>

Renés Arellano, P., Gozávez Pérez, V. y Berlanga Fernández, I. (2020). YouTube e *influencers* en la infancia. Análisis de contenidos y propuestas educativas. *Icono* 14, 18 (2), 269-295. doi: 10.7195/ri14.v18i2.1455

Rey, J., Hernández-Santaolalla, V., Silva-Vera, F. & Meandro-Fraile, E. (2017). Alfabetización mediática y discurso publicitario en tres centros escolares de Guayaquil. *Convergencia* 24. <http://doi.org/10.29101/crcs.v0i74.4388>

Sánchez-Carrero, J. (2017). Sevilla. 20 años de Taller Telekids: aprendiendo y creando con niños y adolescentes. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, Vol. 6, Nº. 1, 41-46. <https://bit.ly/3b9JHt0>

Sánchez-Carrero, J. & Contreras-Pulido, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 10(3), 62-84. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210>

Sánchez-Carrero, J. & Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar* 38, 113-120. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-03-02>

Sánchez Carrero, J. & Mendiz-Rojas, H. (2013). La alfabetización mediática en la televisión infantil online: programas del Canal Pakapaka. *Chasqui* 124, 57-64. <https://bit.ly/2YAdylz>

Santibáñez, V., Santiago, R., Pérez Merino, C., Sáenz de Jubera, M. & Tejada Sánchez, S. (2016). Competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital en la enseñanza no universitaria: necesidades y carencias. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 15(3). <http://doi.org/10.17398/1695288X.15.3.127>

Soep, E. (2012). Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: implicaciones para la alfabetización mediática. *Comunicar* 38, 93-100. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-10>

Sur, E., Ünal, E., & Iseries, K. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar*, 42, 119-127. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-11>

Vidales-Bolaños, M.J. Y Sádaba-Chalezquer, C. (2017). Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. *Comunicar* 53, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-02>

Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar* 39, 17-23. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>

Wilson, C., & Duncan, B. (2009). Implementing mandates in media education: The Ontario experience. [La implementación de programas de educación en medios: El caso Ontario]. *Comunicar*, 32, 97-107. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-008>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). Alfabetización mediática e informacional curriculum para profesores. UNESCO. <https://bit.ly/2W5u5Te>

2. Otros recursos

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Naciones Unidas. Consultado 23/03/2020. <https://bit.ly/2ywEAWq>

Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los medios de comunicación. (1982). UNESCO. En <http://www.unesco.org/education>

Guía para radios y televisiones sobre la promoción del contenido generado por el usuario y la alfabetización mediática e informacional (2011). UNESCO. <https://bit.ly/2W4ziuj>

Las Dimensiones inclusivas del derecho a la educación: bases normativas, marco conceptual, para la octava y novena reuniones del Grupo Mixto de Expertos UNESCO (2008). UNESCO. <https://bit.ly/2L30gfK>

Resolución del Parlamento Europeo sobre los medios de comunicación del Tercer Sector (2008). Consulta 30/03/2020 <https://bit.ly/2W3k9cl>

Semestre Europeo de Inclusión Social. (2017). Unión Europea. <https://bit.ly/2WwtCsb>

Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital (2008). Parlamento Europeo. <https://bit.ly/2SEOWf1>

Agenda de París para la Educación en Medios (2007). UNESCO. [http:// bit.ly/2jzqRkg](http://bit.ly/2jzqRkg)

Predicciones Tecnológicas para el 2018 (2017). Consultora Gartner. <https://gtnr.it/2SFe9Vo>

Conclusiones del Congreso Internacional «Luces en el laberinto audiovisual. Edu-comunicación en un mundo global» Huelva (España), octubre de 2003. Comunicar, 28, 2007. P 133-136.

ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, n. 106, 2006a. <https://bit.ly/2WsMGYi>

Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria. Boletín Oficial del Estado, n. 293, 2006b. <https://bit.ly/3c72w17>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Boletín Oficial del Estado, n. 295, 2013. <https://bit.ly/2SBR0n1>

Boletín Oficial del Estado, n. 191, 2020. <https://bit.ly/3iDtS1K>

IV ANEXOS

ANEXO 1: Contenidos “La prensa en mi mochila”

A continuación, se expone una relación de los temas que se trabajan en el proyecto. En la web (<https://laprensaenmimochila.com/>) puede verse todo el contenido generado con las entradas al blog que narran cada sesión y las fotografías ilustrativas.

Programación:

Alumnado

Sesión 1 - ¿Qué es la prensa y para qué sirve?

Presentación de los medios de comunicación y del trabajo de los periodistas. ¿Es importante estar informado? ¿Qué sabemos de la actualidad? La prensa y los elementos que componen un periódico. Qué se encuentra en las portadas. La división en secciones, las partes de una noticia. Distinguir entre opinión e información, reconocer la publicidad encubierta en formato reportajeado o cómo prestar atención para no creerse una Fake New. Todo esto se trabaja con ejemplares cedidos por la prensa local malagueña.

Sesión 2 – Redactamos nuestras noticias.

Esta sesión se centra en la redacción de noticias de su entorno cercano. Se empieza por conocer la estructura con los ejemplos de la prensa y la identificación de los elementos para después pasar a pensar un buen tema, algo cercano para que se pueda buscar información y entrevistar a personas del entorno, como sus propios compañeros de clase o profesor. Se conocen las claves para elaborar el texto: las famosas "5 WS" que no podrán faltar para que sea comprensible la noticia y la estructura piramidal. Las ideas en párrafos, los entrecomillados y la importancia de un buen titular.

Sesión 3 – La Prensa y los colectivos más desfavorecidos.

Contamos con la colaboración en el proyecto del colectivo PRODIVERSA que trabaja para “garantizar la igualdad, la justicia social, el fomento de los derechos económicos, sociales y políticos fundamentales que contribuyen al desarrollo integral de las personas y los pueblos”. Ellos acercarán al alumnado a la realidad de estas personas y les motivarán a ser críticos contra estas desigualdades. Especialmente se trabajará sobre el tratamiento informativo de estos temas para crear una reflexión entre el alumnado con las diferentes dinámicas. El tema de los bulos o los estereotipos que ayudan a construir algunos medios, se tratará de analizar.

Sesión 4 – Montamos la redacción en clase.

La creatividad también se desarrolla en los medios. No solo con la elección de los temas por parte de los periodistas, sino con las imágenes seleccionadas y el diseño empleado para que sea atractivo y amigable al lector. Se divide la clase en grupos y cada uno de ellos deberá elegir el

nombre de su periódico. Después, seleccionan las noticias más importantes, la publicidad, las imágenes...y entre todos eligen la jerarquía de noticias y reparten las tareas.

Profesorado: Cómo introduzco la prensa en mi asignatura

Los medios de comunicación aparecen frecuentemente en el temario escolar, propio de la asignatura de Lengua, pero muchos docentes orientan este contenido desde una perspectiva teórica o descriptiva. Son pocos los que se animan a llevarlo a la práctica.

Con esta sesión se pretende, además de involucrar a todo el profesorado en el proyecto que el centro desarrolla durante esas semanas, proponer metodologías activas y amenas que favorezcan el consumo mediático en las diversas asignaturas y dar a conocer las potencialidades de la prensa como herramientas didácticas en las aulas.

Con ejemplos de algunos centros, la propuesta de actividades y la apertura del debate para ver entre todos cómo el uso de la prensa es un recurso complementario en diversas asignaturas, se invita al profesorado a utilizar los medios dentro de su programación de las horas lectivas.

Familias: El consumo de medios en mis hijos

Madres y padres son otro eslabón de la alfabetización mediática, por ello es necesario que tomen conciencia de la importancia del consumo de medios de comunicación que hacen sus hijos en la era digital, los impactos informativos y visuales que reciben a diario, así como lo enriquecedor que puede resultar la lectura de la actualidad para sus hijos, en cuanto a la mejora de sus capacidades de comprensión y producción de textos.

Se ofrecen pautas y ejemplos para la lectura de contenidos y formatos adecuados y de interés para sus edades. Se desenmascaran las técnicas de persuasión con las imágenes, se analizan los estereotipos y se identifica la publicidad directa o indirecta. Además, se debate sobre las ventajas y beneficios del uso de las redes sociales.

Se considera necesario dedicarles al menos una sesión, ya que ellos en casa son sus mayores referentes en cuanto a hábitos de consumo de información. Se pretende concienciar sobre el poder que ejercen los medios de comunicación de forma directa o indirecta y la responsabilidad que tienen con sus hijos en esta materia.

ANEXO 2: Cuestionarios anteriormente usados en “La prensa en mi mochila”

Cuestionarios docentes asistentes a la formación (Rodee la respuesta que más se acerque a su opinión)

1.- ¿Qué medios utiliza para informarse?

Prensa Radio Televisión Redes Sociales

2.- ¿Con qué frecuencia consume medios de comunicación?

A diario Una vez a la semana Varias veces a la semana Nunca

3.- ¿Qué tipo de información suele consultar?

Deportiva Prensa rosa Actualidad Especializada (viajes, ciencia, educación...)

4.- ¿Cree que el uso de medios de comunicación ayuda a los alumnos en el estudio?

Sí No A veces Según la asignatura

5.- ¿Utiliza la prensa como herramienta en las aulas?

Nunca Alguna vez Con frecuencia No lo había pensado

6.- Después de conocer las posibilidades de los medios de comunicación con los escolares ¿Piensa utilizarlos?

Sí No Tal vez

7.- ¿Cree que los alumnos pueden ser más participativos o estar más motivados con el uso de los medios de comunicación en la enseñanza?

Sí No Algunos

8.- ¿Cree que talleres como La prensa en mi mochila son una buena forma de acercar los medios de comunicación a las aulas?

Sí No A veces

9.- ¿Le ha servido el taller La prensa en mi Mochila para profesorado?

Sí No Un poco

10.- ¿Estaría interesado/a en recibir más formación?

Sí No

Cuestionario tutores (Puntúe del 1 al 5, siendo 5 la más alta o rodee la expresión que más se acerque a su opinión)

1.- ¿Cómo valora el proyecto La Prensa en Mi Mochila?

1 2 3 4 5

2.- La duración del proyecto le parece....

Adecuada Corta Larga

3.- ¿Qué sesión le ha resultado más interesante para el alumnado?

Periódico Noticia Portadas Inmigración

4.- ¿Cómo valora el/la periodista que ha impartido los talleres?

1 2 3 4 5

5.- ¿Cómo valora la sesión específica sobre inmigración y medios?

1 2 3 4 5

6.- Después de participar, piensa utilizar los medios como recurso en el aula

Sí No Quizá

7.- ¿Cree que ha sido una buena forma de acercar al alumnado a los medios?

Sí No

8.- ¿Le gustaría participar con sus alumnos en otra edición?

Sí No

9.- ¿Ha aprendido algo nuevo para incluir en sus clases?

10.- ¿Qué propuestas incluiría para mejorar el proyecto?

ANEXO 3: Cuestionario final tras la validación de expertos

Disponible: <https://bit.ly/2YROxXQ>

**EL PROYECTO “LA PRENSA EN MI MOCHILA”: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN MÁLAGA**

**CUESTIONARIO A LOS DOCENTES QUE ASISTEN A LA SESIÓN FORMATIVA EN
ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA INCLUIDA EN EL PROYECTO**

El objetivo es conocer la valoración de la sesión formativa recibida por los docentes dentro del programa La prensa en mi mochila, así como el contacto previo con la alfabetización mediática y la opinión sobre su presencia en el currículo de Educación Primaria

Datos demográficos

Sexo

M
H

Edad

20-35
36-50
+51

Centro de Trabajo

CEIP El Gracia
CEIP La Gloria
CEIP María de la O
CEIP Ricardo León
CEIP Las albarizas
CEP Vera Cruz

Años de docencia

Menos de 15 años
15 años o más

A nivel personal

- 1. Usted entiende la alfabetización mediática como:**
 - A. Uso adecuado de las TIC
 - B. Buen uso de los medios de comunicación
 - C. Uso, análisis y producción de contenidos mediáticos
 - D. No sé muy bien a qué se refiere

- 2. ¿Había recibido formación en alfabetización mediática antes de la propuesta por el proyecto “La prensa en mi mochila”?**
 - A. Sí
 - B. No

- 3. ¿De qué forma?**

- A. Autodidacta
- B. En la Universidad
- C. Cursos en el CEP
- D. Cursos privados
- E. A través de otros compañeros
- F. No he recibido formación en alfabetización mediática

4. ¿Qué formato prefiere para realizar cursos?

- A. Presencial
- B. On-line
- C. Semipresencial

5. ¿Utiliza los medios de comunicación en sus clases?

- A. Sí, con frecuencia
- B. Sí, alguna vez
- C. No, nunca

6. ¿Para qué los utiliza? (Multirespuesta)

- Para conocer la actualidad.
- Para mejorar la expresión escrita y oral.
- Para contextualizar lo aprendido en clase.
- Para crear nuestros propios contenidos.
- No los utilizo.
- Otro.....

Sistema educativo

7. ¿Cree que la alfabetización mediática debería estar incluida explícitamente en el currículo de Primaria como una materia más?

- Sí
- No

8. ¿Debería ser evaluada la alfabetización mediática?

- Sí
- No

9. ¿Considera que la alfabetización mediática ayuda al desarrollo del alumnado para el aprendizaje de la vida?

- Sí
- No

10. ¿Cree que la alfabetización mediática contribuye a la inclusión del alumnado de las zonas en situación de riesgo?

- Sí
- No

11. ¿A partir de qué curso se podría trabajar la alfabetización mediática?

- Infantil
- 1º Ciclo Educación Primaria

2º Ciclo Educación Primaria
3º Ciclo Educación Primaria
Secundaria

12. ¿Cree que la alfabetización mediática debería introducirse como una materia en el programa curricular educativo?

Sí
No

Valoración sesión formativa

13. ¿Cómo valora el taller de formación para docentes incluido en “La prensa en mi mochila”? (1 es muy negativo y 4 muy positivo)

1 2 3 4

14. La duración de una hora aproximadamente, le pareció:

Corta
Adecuada
Larga

15. La realización durante la tarde de tutorías la considera:

Acertada
Desacertada

16. ¿Conocía las propuestas y recursos planteados?

Sí, todos
Sí, algunos
No, ninguno

17. ¿Le motivó a poner en práctica actividades para trabajar la alfabetización mediática con su alumnado?

Sí
No

18. ¿Considera adecuado que personal experto externo sea el responsable de impartir estos contenidos?

Sí
No

19. Tras el taller, ¿ha cambiado su forma de entender la alfabetización mediática?

Sí
No

En el futuro

20. ¿Estaría interesado/a en participar en otros talleres de formación para docentes?

Sí
No
Tal vez

21. Y en cuanto a su continuidad en el tiempo, ¿qué preferiría?

- Con carácter intensivo
- Con carácter extensivo

22. ¿Le gustaría participar con su alumnado en los talleres destinados a ellos?

- Sí
- No

23. ¿Qué aportaciones de mejora haría al programa La prensa en mi mochila?

ANEXO 4: Validación de expertos**EL PROYECTO LA PRENSA EN MI MOCHILA: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN MÁLAGA****GUÍA VALIDACIÓN EXPERTOS****DATOS****Nombre y apellidos:** Arantxa Vizcaíno Verdú**Docente de:** Diseño y producción de contenidos digitales (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)**Universidad/Centro al que pertenece:** Universidad de Huelva**EVALUACIÓN**

CUESTIONES	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
Número de preguntas	X	
Enunciado comprensible		X
Las preguntas atienden al objetivo	X	
Las preguntas son significativas	X	
Tipo de respuesta		X
Secuencia de las preguntas		X
Dimensiones propuestas	X	

VALORACIÓN GLOBAL**Aspectos a mejorar**

Se entiende que el número de cuestionario al inicio del cuestionario es información que cumplimentará la propia investigadora. En caso contrario, el encuestado no sabría qué dato introducir.

La primera pregunta parece más una evaluación del grado de conocimientos del docente. No acaba de encajar este tipo de pregunta con las siguientes, que se refieren al grado de satisfacción y aprendizaje sobre alfabetización mediática. Además, las respuestas de esa primera pregunta son ambiguas. ¿Qué diferencia hay entre “buen uso de medios de comunicación” y “uso, análisis y producción de contenidos mediáticos”? Se asemeja a una pregunta trampa (hay una más verdadera que otra, pero no son incorrectas). Evitar este tipo de preguntas, o reformular, no implicando la búsqueda de una respuesta verdadera. Por ejemplo: Usted entiende la alfabetización mediática como...

En la pregunta 3 solo se dan opciones a los que responden afirmativamente a la 2. ¿Y si es negativa? ¿Esa información se queda en blanco? Ojo con este criterio a la hora de evaluar. Se puede añadir un ítem: F. No he recibido formación en alfabetización mediática.

En la pregunta 4 añadiría una tercera opción: C. Semipresencial.

Ídem con la pregunta 5-6. Añadir en la 6 la opción de que nunca emplea medios de comunicación en el aula.

Cuando se inicia la sección “Educación”, se comienzan a introducir conceptos no empleados hasta el momento: educación en medios (que pueden no entender como alfabetización mediática), competencia mediática, etc. Quizá sea necesario regular y estandarizar (alfabetización mediática o educación mediática), pero no emplear diversas concepciones.

No se entiende la pregunta 8. ¿Evaluada la alfabetización mediática en el aula? ¿Te refieres a crear un programa curricular con evaluación? Si es así, especificar y no emplear preguntas tan abiertas, aunque sean seguidas.

En la pregunta 9 se habla de competencia mediática como si fuera alfabetización. Ojo, con esto.

La pregunta 12 es compleja (aunque breve). Se recomienda ser más específico: ¿Cree que la alfabetización mediática debería introducirse como una materia en el programa curricular educativo?

En la pregunta 13, indicar el valor de la escala Likert. Introducir después de la pregunta una aclaración: Indique un valor donde 1 es muy negativo y 5 muy positivo. Además, te recomiendo no incorporar el 3 (escala de 1 a 4), para evitar respuestas neutras en la extracción de datos.

Creo que las preguntas 14 y 15 también pueden introducir escala Likert de 1 a 4 (adaptar las indicaciones: muy corta – muy larga; muy acertado – muy desacertada).

La pregunta 18 no parece formar parte del objetivo, sino de la adquisición de información que alude personalmente a la investigadora. ¿Por qué no se contempla, por ejemplo, que impartan clases sobre alfabetización mediática un publicista, o un médico? Entiendo, también, que esta pregunta puede deberse a la presentación e implicación de la investigadora. En cualquier caso, queda desajustada en este cuestionario.

La pregunta 19 en escala Likert también con indicaciones.

Observaciones generales

Instrumento breve, conciso y claro. Aunque se introducen mínimas apreciaciones sobre la construcción y aclaración de los ítems, la propuesta y el objetivo son claros para la consecución de un estudio empírico. Excelente.

En Huelva a 5 de mayo de 2020

EL PROYECTO LA PRENSA EN MI MOCHILA: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN MÁLAGA

GUÍA VALIDACIÓN EXPERTOS

DATOS

Nombre y apellidos: Paloma Contreras Pulido

Docente de: Departamento de Tecnologías Educativas

Universidad/Centro al que pertenece: Universidad Internacional de La Rioja

EVALUACIÓN

CUESTIONES	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
Número de preguntas	<u>X</u>	
Enunciado comprensible	<u>X</u>	
Las preguntas atienden al objetivo	<u>X</u>	
Las preguntas son significativas	<u>X</u>	
Tipo de respuesta		No me parece útil cuando aparece la opción de Quizá Además, yo me preguntaría la utilidad de respuestas como Sí, bastante. Sí, un poco. No demasiado. No, nada. No sé qué puede aportar tanta diferenciación si no indican al menos el porqué
Secuencia de las preguntas	<u>X</u>	
Dimensiones propuestas	<u>X</u>	

VALORACIÓN GLOBAL

Aspectos a mejorar

No sé si se utiliza como sinónimo alfabetización mediática y competencia mediática en el apartado de Educación. Asegurarse de que no y poner cuando sea correcta cada una o seleccionar alfabetización mediática solo que es lo que se indica en la pretensión de la **investigación como dice el enunciado**

Observaciones generales

Creo que el cuestionario podría tener más profundidad, pero tengo en cuenta el motivo de la investigación (TFM) y el tiempo de ejecución del mismo. Por lo demás, muy interesante

En Huelva a 6 de mayo de 2020

EL PROYECTO LA PRENSA EN MI MOCHILA: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN MÁLAGA
GUÍA VALIDACIÓN EXPERTOS

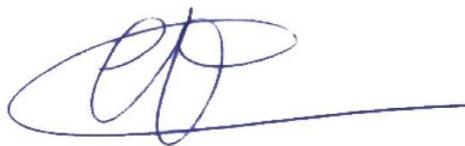
DATOS

Nombre y apellidos: Concepción Medrano .Docente de: La Universidad del País Vasco
Universidad/Centro al que pertenece: Facultad de Educación, Filosofía y Antropología

EVALUACIÓN

CUESTIONES	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
Número de preguntas	<u>+ añadir alguna en el bloque de educación</u>	
Enunciado comprensible	<u>Si</u>	
La preguntas atienden al objetivo		<u>El primer bloque docente No atiende al objetivo, son preguntas de reconocimiento, no referentes a carencias. Y las 11 últimas son de valoración de la sesión formativa</u>
Las preguntas son significativas	<u>Sí</u>	
Tipo de respuesta	<u>Adecuada</u>	
Secuencia de las preguntas	<u>Adecuada</u>	
Dimensiones propuestas		<u>Solo observo la dimensión de Educación. La primera es de reconocimiento y las últimas de valoración de la sesión formativa.-</u>

VALORACIÓN GLOBAL : Aspectos a mejorar los señalados y adjunto el cuestionario con mis sugerencias de mejora.



En San Sebastián a 7 de Mayo de 2020

EL PROYECTO LA PRENSA EN MI MOCHILA: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN MÁLAGA

GUÍA VALIDACIÓN EXPERTOS

DATOS

Nombre y apellidos: Francisco Martín Martín

Docente de: Periodismo y Alfabetización Mediática

Universidad/Centro al que pertenece: Universidad de Málaga

EVALUACIÓN

CUESTIONES	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
Número de preguntas	<u>X</u>	
Enunciado comprensible	<u>X</u>	
Las preguntas atienden al objetivo	<u>X</u>	
Las preguntas son significativas	<u>X</u>	
Tipo de respuesta	<u>X</u>	
Secuencia de las preguntas	<u>X</u>	
Dimensiones propuestas	<u>X</u>	

VALORACIÓN GLOBAL

Aspectos a mejorar

- En el enunciado del cuestionario introduces un sesgo: “(...) la necesidad de programas como La Prensa en Mi Mochila para el alumnado de zonas de exclusión social (...)”
- En la pregunta 4 añadiría el ítem “semipresencial”
- En la pregunta 13 debería aclarar el valor de las puntuaciones
- El bloque “Sesión la prensa...” Sospecho que la puntuación será muy positiva, las personas son políticamente correctas, salvo que se trate de un cuestionario anónimo.

Observaciones generales

Considero que el cuestionario está bien estructurado

En Antequera a 8 de mayo de 2020

EL PROYECTO LA PRENSA EN MI MOCHILA: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN MÁLAGA

GUÍA VALIDACIÓN EXPERTOS

DATOS

Nombre y apellidos: Rosa García Ruíz

Docente de: DOE

Universidad/Centro al que pertenece: U. CANTABRIA

EVALUACIÓN

CUESTIONES	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
Número de preguntas	<u>X</u>	
Enunciado comprensible	<u>X</u>	
Las preguntas atienden al objetivo	<u>X</u>	
Las preguntas son significativas	<u>X</u>	
Tipo de respuesta	<u>X</u>	
Secuencia de las preguntas		<u>X</u>
Dimensiones propuestas	<u>X</u>	

VALORACIÓN GLOBAL

Aspectos a mejorar

Edad: 20-35, 36-50, >51

¿Estás segura de que sabrán responder correctamente a la pregunta 1? Entiendo que la respuesta correcta es la C, pero también serían correcta las otras, puesto que son complementarias. No existe una única definición válida

En la pregunta 4, no hay opción “semipresencial” y puede ser una preferencia

En la 6, puede que cada medio usado tenga un motivo distinto. Yo añadiría responder a partir del medio que más utiliza.

En la 7, preguntas por dos conceptos distintos; Educación en medios y competencia... deberías cambiar en la pregunta “educación en medios” por “competencia mediática”, o “competencia más” por “contenido o materia más”.

Observaciones generales

Entiendo que el objetivo de la encuesta es valorar el taller, no tanto recoger datos sobre lo que opinan de la Alf. Mediática. Espero que mi valoración sea de ayuda

En Santander a 13 de mayo de 2020

EL PROYECTO LA PRENSA EN MI MOCHILA: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN MÁLAGA

GUÍA VALIDACIÓN EXPERTOS

DATOS

Nombre y apellidos: Ángel Hernando Gómez

Docente de: Psicología

Universidad/Centro al que pertenece: Universidad de Huelva

EVALUACIÓN

CUESTIONES	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
Número de preguntas	<u>X</u>	
Enunciado comprensible	<u>X</u>	
Las preguntas atienden al objetivo	<u>X</u>	
Las preguntas son significativas	<u>X</u>	
Tipo de respuesta	<u>X</u>	
Secuencia de las preguntas	<u>X</u>	
Dimensiones propuestas	<u>X</u>	

VALORACIÓN GLOBAL

Aspectos a mejorar

Las opciones de respuesta impares las pasaría a pares para evitar la tendencia central

La Edad y Años de docencia, la dividiría en más grupos

Observaciones generales

En Huelva a 15 de mayo de 2020

ANEXO 5: Entrevista final

EL PROYECTO LA PRENSA EN MI MOCHILA: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN MÁLAGA

Objetivo: *Evaluar el programa “La prensa en mi mochila” y analizar las carencias en el currículo de Educación Primaria de alfabetización mediática y la idoneidad para el alumnado de zonas de exclusión social.*

ENTREVISTA A LAS TUTORAS DE LAS CLASES DONDE SE HAN IMPARTIDO LOS TALLERES

1. CONTEXTO:

- 1.1. Profesional (Años en magisterio. Años en el actual centro. Tipología de centro...)
- 1.2. Centro Educativo (Características de la zona y del alumnado, proyectos de centro, recursos tecnológicos...)

2. EXPERIENCIA:

- 2.1. ¿Había trabajado la educación en medios con sus alumnos antes de participar en ‘La prensa en mi mochila’?

3. VALORACIÓN GLOBAL DEL PROGRAMA:

- 3.1. ¿Cuál ha sido su experiencia en el programa ‘La prensa en mi mochila’?
- 3.2. ¿Es adecuado el número de sesiones y su distribución?
- 3.3. ¿Qué momento del curso escolar sería más oportuno para realizarlo?
- 3.4. Personalmente, ¿le ha aportado nuevas ideas y conocimientos?

4. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA:

- 4.1. ¿Los contenidos impartidos son adecuados?
- 4.2. ¿Echa en falta algún tema a tratar?
- 4.3. ¿Cree que le interesó al alumnado? ¿Estaban motivados/ilusionados?
- 4.4. ¿Considera positiva la formación con todos los docentes del centro?
- 4.5. ¿Y la contemplación de una charla con las familias?
- 4.6. ¿Qué opinión le merece los encuentros con los periodistas?

5. PARTICIPACIÓN:

- 5.1. ¿Le ha servido formar parte del proyecto para trabajar con los medios en el aula?
- 5.2. ¿Le gustaría participar en acciones futuras relacionadas con la educación en medios?
- 5.3. ¿Deberían incrementarse estas acciones en los centros escolares?
- 5.4. ¿Realizar este tipo de iniciativas desde dentro de la institución sería más efectivo?
- 5.5. ¿Están los docentes preparados para llevarlas a cabo?
- 5.6. Y las familias, ¿cómo podríamos conseguir una mayor implicación?

6. INCLUSIÓN:

- 6.1. ¿Cree que la educación en medios debería estar incluida explícitamente en el currículo de Primaria?
- 6.2. ¿Le parece que sea una materia transversal o debería ser evaluada individualmente?

7. INTEGRACION SOCIAL:

- 7.1. ¿Cómo piensa que la alfabetización mediática promueve la inclusión del alumnado en situación de exclusión?

ANEXO 6: Transcripción entrevistas

Docente 1

Entrevista a Maika Elizalde Teles, profesora del “CEIP El Gracia”

Sobre ella

Lleva 3 años trabajando en diferentes colegios desde que aprobó las oposiciones de Primaria. En Granda estuvo en un colegio también de compensatoria, pero dice que en todos los centros hay en mayor o menor medida alumnado perteneciente a familias de exclusión social. En “El Gracia” lleva un año y está muy contenta porque lo estudiaba en la Universidad.

El centro

Cuenta con un modelo de innovación educativa, con una filosofía diferente de acercarse a la realidad y no hace distinciones entre el alumnado. Trabajan por una igualdad real, no sabes qué niño tiene una familia estructurada o no... después se plasma en comportamientos en el aula y se refuerzan esos aspectos, pero de primeras eso es muy positivo en la educación.

¿Cuál ha sido su experiencia en el programa “La prensa en mi mochila”?

Viví el proyecto de forma muy positiva y me parece que se debería ampliar a distintos cursos para que se beneficien más niños. El periódico se trabaja en cursos inferiores, pero no está de más retomarlo de una forma diferente.

¿Es adecuado el número de sesiones y su distribución en el tiempo?

Es correcto, porque no te resta tiempo de tu programación. Nos quejamos los profesores de que no tenemos tiempo con cosas extras y así es fácil de incluir con una hora a la semana. Es verdad que un mes se pasa pronto y al final los niños querían más, pero yo pienso que está bien un mes porque si se alarga más se pierde el hilo y también ellos cogen más confianza. A nosotros nos vino muy bien al inicio de curso porque lo ligamos al proyecto de centro de medio ambiente y buscábamos noticias sobre eso.

¿Qué momento del curso escolar sería más oportuno para realizarlo?

Depende el nivel del grupo, no es igual un 4º que un 6º. En este caso un sexto está bien retomar lo que ya han visto y no importa si es a principio de curso porque ya tienen nivel. De todas formas, es un proyecto que se puede realizar a lo largo del curso realmente y asociar las vivencias al temario curricular.

¿Los contenidos impartidos son adecuados? ¿Echa en falta algún tema a tratar?

Me pareció adecuado. Quizá para 6º el tema de los bulos es muy importante y le daría más tiempo para que sean conscientes de la importancia y también trabajaría el tema de la protección de datos porque todos sabemos algo sobre la identidad, el compartir fotos del otro, pero ellos usan aplicaciones como Tik Tok y el alumnado nuestro está muy en ese mundo y cuando no hay control parental importante es necesario que en la escuela se trate.

¿Ha sido una buena forma de acercar los medios al alumnado? ¿Cree que le interesó al alumnado?

Sí, hay días mejores y peores, como nos pasa a todos, pero en general todos trabajaron muy bien. Con una sesión a la semana no se sobrecarga, no cogen la confianza para dar por saco y salió una cosa muy chula, yo los vi muy interesados y participativos.

En vuestro caso, los docentes ya trabajaban por la dinámica del centro los medios, pero ¿crees que fue positivo?

Aunque hagamos cosas en los centros, muchas veces no nos damos cuenta, ni las compartimos con los propios compañeros y está bien recordarlo y ver qué más se puede hacer o de qué forma sería diferente.

¿Qué te parece que el proyecto contemple una charla con las familias?

Esto en una única dirección no tiene sentido, decimos que somos maestros y trabajamos de 9-14 pero tenemos que contar con la comunidad educativa, porque pasan mucho tiempo sin nosotros y si en el colegio hacemos una cosa y en casa otra, no tiene sentido. Es necesario que las familias conozcan lo que se hace en el cole.

¿Qué opinión le merece los encuentros con los periodistas?

Es algo que, si hubieras estado en clase los días antes y ese momento, no te haría falta ni preguntar. Lo vivieron con mucha ilusión preparando sus preguntas y teniendo la posibilidad de conocer a personas tan importantes, pero hay que hacerlo en grupo pequeño para que pregunten todos y puedan hablar con ellos (risas). Le da vida a todo lo que se ha trabajado en clase... es como la práctica final de toda la teoría y necesitamos esas vivencias, tenemos que ofrecérselas. Si no damos esa oportunidad desde el cole no la van a encontrar fuera.

Personalmente, ¿le ha aportado nuevas ideas y conocimientos?

La dinámica de las imágenes con el tema de los bulos, los estereotipos y la inmigración fue muy chula. El periódico siempre se trabaja, pero hay que ir más allá en otros medios que no sean los impresos. Con los bulos, por ejemplo, yo no lo tenía en cuenta personalmente ni para mis clases y me ha hecho pensar en cómo trabajarlo con ellos.

¿Le gustaría participar en acciones futuras relacionadas con la educación en medios? ¿Deberían incrementarse estas acciones en los centros escolares?

Sí, volvería a participar. Y sí, deberían incrementarse estas actividades porque en casa tenemos la tele siempre puesta, la radio en el coche, la Tablet o el móvil para entretenerse...y no tenemos una buena educación en medios, así que es importante dedicarle tiempo.

¿Realizar este tipo de iniciativas desde dentro de la institución sería más efectivo?

Es positivo que venga alguien de fuera, nosotros lo trabajamos, pero esa persona experta introduce la vivencia propia. Nosotros podemos transmitir el contenido con toda la ilusión del mundo, pero cuando viene alguien que trabaja en eso, tiene mucho más sentido en la educación.

¿Están los docentes preparados para trabajar con los medios en el aula?

Yo creo que sí, en estos días más y el que todavía no lo tiene claro es porque no ha abierto la puerta a las tecnologías en el aula.

En vuestro centro es donde el grupo ha sido más numeroso en la charla de familias, pero ¿cómo podríamos conseguir una mayor implicación?

Las charlas con café, dinámica del cole, no son nuevas, a las familias se les llega a través de los maestros y si no están en el día a día es difícil recuperarlas para algo puntual, si no tienes una continuidad y un contacto con el centro de forma continua no vas a una charla de medios ni de nada.

¿Cree que la educación en medios debería estar incluida explícitamente en el currículo de Primaria? ¿Le parece que sea una materia transversal o debería ser evaluada individualmente?

El tema del currículo, realmente solo me baso en él para determinadas acciones formativas, pero intento relacionar los contenidos con el día a día. Realmente que este por obligación o no, no me parece relevante porque el maestro es el nexo de unión entre la orden y el aprendizaje que se lleva a cabo en el aula. Me parecería bien los dos modelos porque es necesario para que el alumno se valga como ciudadano, que es el objetivo que tengo con mi alumnado.

¿Cómo piensa que la alfabetización mediática promueve la inclusión del alumnado en situación de exclusión?

El conocimiento es inclusión, el que tiene un aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida, por tanto, considero que sí es positivo porque le aporta un extra al alumnado.

Docente 2

Entrevista a Susana Salas Cobalea, profesora del “CEIP M^a de la O”

Sobre ella

Cuando terminó la carrera, empezó en un colegio privado, El Pinar en Alhaurín, más como orientadora educativa y pedagoga, donde estuvo 5 años. Después pasó 2 años por un concertado hasta que aprobó las oposiciones, y el primer año lo pasó en Casares en un pueblo de interior de Málaga, pero con características de La Costa del Sol, es decir 18 niños de 5 nacionalidades distintas y niños muy buenos. Después pidió Comisión de Servicio para los Asperones, donde lleva 12 años. Antes había trabajado de monitora el verano allí y su marido ya estaba en el colegio, por lo que era una decisión asumida.

El centro

El colegio está en una barriada marginal, cien por cien etnia gitana. Alejada de todo lo que es un entorno social normal con centro de salud, supermercado.... Tienen que andar bastante para llegar a una barriada. Fue creada como una barriada transitoria hace 30 años, se creó con recursos obsoletos, llegaron 150 familias y ahora hay 280 en el mismo número de casas, por lo que hay hacinamiento... En el cole se mezcla la cultura gitana y la marginal. Intentamos en nuestros proyectos que la distinguan e intentamos paliar la parte marginal y proponerles modelos gitanos que no están asociados a la droga, el robo... Por eso somos un centro de compensatoria para paliar esas faltas de oportunidades que allí no tienen.

¿Había trabajado la educación en medios con sus alumnos antes de participar en “La prensa en mi mochila”?

Sí, porque es un tema que siempre viene en lengua: los medios. Hace tiempo nos llegaba el periódico El Gancho en papel y a los niños les gustaba mucho, así que todos los viernes lo cogíamos y lo trabajábamos. Son cosas alejadas para ellos porque no lo suelen usar a menudo. Ni la prensa ni la radio, ni la tele... solo para entretenimiento. Con Internet igual.

¿Cuál ha sido su experiencia en el programa “La prensa en mi mochila”?

Muy positiva para que conozcan los medios de comunicación. Para nosotros todo nos viene bien porque en el cole somos avanzadilla de muchas cosas para ellos que no las van aprender de otra forma. En muchas coles ya vienen aprendidos o son cosas normales para su alumnado, pero aquí, cuanta más cantidad de recurso podamos darle eso que se llevan. Nuestra labor es muy importante, tenemos que abrirle la mirada a todas las posibilidades que ofrecen las pantallas y no son solo videojuegos.

¿Es adecuado el número de sesiones y su distribución?

Al principio le redujimos de hora y media a una hora porque mantener la atención mucho tiempo es complicado, necesitan más cambio actividad de lo habitual. Tampoco tienen autodominio para pensar que tiene que estar bien. Una hora está bien, a no ser que haya un cambio de tarea significativo. Durante un mes también estuvo bien, aunque si por ellos fuera, se hubiera alargado

más. Ahora estábamos haciendo unos talleres del Ayuntamiento durante 3 meses, podría ser otra opción. Un día a la semana está bien porque ellos saben qué día toca.

¿Qué momento del curso escolar sería más oportuno para realizarlo?

El primer trimestre está bien, nos podemos organizar. El tercer trimestre es muy corto y llegan cansados.

Personalmente, ¿le ha aportado nuevas ideas y conocimientos?

Me ha venido bien, porque después hemos hecho referencia a las actividades realizadas en los talleres cuando han salido cosas relacionadas. Los periódicos que se quedaron los hemos seguido trabajando, y a mí personalmente, cuando viene alguien de fuera me viene bien aprender de la relación con ellos, y ver otras estrategias porque al final cada maestro tiene sus formas y de tanto tiempo con ellos se vicia.

¿Los contenidos impartidos son adecuados? ¿Echa en falta algún tema a tratar?

Adecuados. Hay muchas cosas que no saben, pero está bien que el nivel esté más alto para que tengan curiosidad. Los contenidos estaban muy bien, también la experiencia de salir, conocer a Gabilondo, ver a otros coles, otras maneras de aprender que resultaron muy positivas para ellos, sin duda.

¿Cree que le interesó al alumnado? ¿Estaban motivados/ilusionados?

Mi alumnado todo lo que viene de fuera lo acoge, está muy acostumbrado a que venga gente de fuera, ese punto ya es un signo motivacional importante de partida. Este tipo de talleres les gusta y les viene muy bien. Se fomenta la autoestima, su autonomía, hacen más cosas de las que creen, son participativos, y les gusta todo lo manipulativo... La curva de yo no sé, yo no puedo, necesita refuerzo, son cosas que de primeras ven la dificultad, pero después les viene bien. Es una actividad lúdica con la que aprenden y hay niños que te sorprenden, un nombre para el periódico, una noticia hecha por ellos...eso es gratificante porque son capaces.

¿Considera positiva la formación con todos los docentes del centro?

Nos vino muy bien, surgió el tema de hacer algo en el cole de radio, teníamos un periódico que se había retomado... Siempre estas sesiones te remueven, te recuerdan lo que puedes hacer y conocer experiencias de otros coles también inspira, vi a la gente muy motivada con hacer una radio.

¿Y la contemplación de una charla con las familias?

Es importante siempre que planteamos cualquier acción, que se lleve a todos los ámbitos, pero nos cuesta mucho trabajo que las familias vengan a las reuniones, las tutorías recoger las notas siempre inventando, charlas con cafés, fotos de clase. De partida un tema formativo y de medios no es motivador. Hace años, tuvo mucha acogida un proyecto de una maestra donde entrevistaban en vídeo a las madres y luego querían verse. Quizá pueda ser una idea.

¿Le gustaría participar en acciones futuras relacionadas con la educación en medios?

Cojo nueva generación y sí, estoy dispuesta. En el cole puedes contar con nosotros siempre, nos interesa.

¿Deberían incrementarse estas acciones en los centros escolares?

En un cole normal tiene que estar chulo con más recursos audiovisuales para que aprendan a editar, por ejemplo...es el presente de ellos. Lo entienden mejor que nosotros y está bien darles recursos para que sepan manejarse.

¿Realizar este tipo de iniciativas desde dentro de la institución sería más efectivo?

Una primera intervención con expertos de fuera para que nos den herramientas a los maestros para ponerlo en marcha está bien.

¿Están los docentes preparados para llevarlas a cabo?

Yo personalmente necesito formación. En el cole tenemos dos o tres maestros que se prestan a ayudarnos, pero la mayoría no sabemos manejarnos bien.

¿Cree que la educación en medios debería estar incluida explícitamente en el currículo de Primaria? ¿Le parece que sea una materia transversal o debería ser evaluada individualmente?

Pasa como con la asignatura de Cultura Digital, te enseña a trabajar con una herramienta, pero necesitas unas nociones previas. Es una asignatura, pero se usan esos recursos en otras. Yo pienso que podría ser algo igual, un poco de teoría concentrada en un curso como asignatura y después un uso generalizado durante todas las etapas y en cualquier materia.

¿Cómo piensa que la alfabetización mediática promueve la inclusión del alumnado en situación de exclusión?

Es una medida de compensación educativa y es más necesario en zonas marginales porque en otras zonas lo tienen al alcance de la mano en su casa. Este aspecto es importante en nuestro centro porque su población es muy marginal y tenemos que enseñarles a desenvolverse en su día a día.

Docente 3**Entrevista a Juana Jaime Fernández, profesora del “CEIP La gloria”****Sobre ella**

Durante sus 24 años en el magisterio, ha pasado por infinidad de colegios como interina hasta que aterrizó en el “CEIP Las Naciones” en Vélez donde pasó 4 años, antes de llegar a La gloria, por lo que no había tenido contacto con centros de compensatoria y reconoce que nunca imaginó sería así. El primer año lo pasó un poco mal y tuvo que empezar a poner normas para poder trabajar... Ahora que lleva 3 con ellos, la clase marcha mucho mejor.

El centro

Está dotado de muchos medios, aunque cuenta con pocos alumnos porque vienen de un contexto social diferente a los demás colegios, así que la forma de trabajar y actuar es diferente. Los padres no se preocupan por su educación, de los 13 que hay en clase, como mucho 1. Les da igual las tareas, los exámenes, cómo se porten...viven en otro mundo donde la educación no es importante. La vida con el dinero de la droga es más fácil y los menores quieren continuar esa vida. No luchan por aprender y conseguir un puesto de trabajo, porque es lo que ven en sus casas. Tienen sus asociaciones que les resuelven los problemas y no están motivados.

¿Había trabajado la educación en medios con sus alumnos antes de participar en “La prensa en mi mochila”? ¿Cómo lo valora?

No. Es la primera vez que trabajo la comunicación y la prensa en un proyecto de estas características y me ha gustado mucho. He visto motivados a los alumnos por enterarse de las noticias y cuando salió el tema en la programación de clase fue más llevadero y recordamos lo que habíamos trabajado en los talleres.

¿Qué le ha parecido la organización de las sesiones?

Me ha parecido bien la duración de un mes, pero lo haría durante dos cursos consecutivos. También es verdad que cuando se terminó, es cuando estaban ellos más motivados. Hubiera interesado hacer más noticias y exponerlas o utilizar encuestas para esas noticias y así trabajan también las matemáticas. Ellos necesitan estas actividades porque en Lenguaje es donde están peor, así que iniciativas para mejorar la escritura, la lectura, la ortografía...les viene muy bien.

¿Qué momento del curso escolar sería más oportuno para realizarlo?

A final de curso para los de 6º está muy agobiado porque se van al instituto y el profesor quiere repasar y dar todos los temas. Así que a principio de curso está bien como se hizo. En 4º y 5º, porque yo también pondría la actividad para los de 4º, podría hacerse en el segundo trimestre. En cualquier caso, en el tercero no, porque estamos más liados siempre.

Personalmente, ¿le ha aportado nuevas ideas y conocimientos?

Me ha venido muy bien porque cuando ha salido las noticias en el temario, lo han entendido mejor, lo han hecho mejor y en definitiva han trabajado mejor.

¿Los contenidos impartidos son adecuados? ¿Echa en falta algún tema a tratar?

Los temas trabajados en las sesiones estuvieron muy bien, quizá yo les añadiría el trabajar por grupos y recopilar en internet información para hacer la noticia. También más tiempo para que

la pudiéramos corregir, escribieran más palabras...porque para redactar tienen mucho problema, lo hacen muy breve y estas actividades les motivan a desarrollar esta capacidad de manera más lúdica.

¿Considera positiva la formación con todos los docentes del centro?

Bien, la sesión con el profesorado estuvo bien y el encuentro con la fotógrafa les gustó una barbaridad. Estaban ilusionados buscando información sobre ella para poder preparar sus preguntas y después de conocerla en persona y su historia, en clase dio para un buen rato de charla. Las actividades asociadas a los talleres han estado bien.

La sesión con familias en vuestro centro no se pudo llevar a cabo por falta de asistencia, ¿cómo podríamos conectar con ellos?

Habría que ampliarla a todo el colegio para que al menos vaya un grupito de madres. Hay que empezar a trabajar desde inicio de curso y avisarles de que se va a hacer o en el grupo de alfabetización de madres también de podría incluir porque ellas vienen regularmente.

¿Le gustaría participar en acciones futuras relacionadas con la educación en medios?

Sí, no me importaría. Me ha gustado y he visto que es positivo para mis alumnos.

¿Se deberían llevar a cabo más acciones similares en los centros?

Estos proyectos son muy positivos, sobre todo para estos niños. Todo lo que esté relacionado con la lengua y la comunicación, la creación de textos...es muy beneficioso para mejorar su vocabulario y su expresión.

¿Realizar este tipo de iniciativas desde dentro de la institución sería más efectivo?

Me parece bien que venga gente del exterior, nos aportan ideas nuevas y formas de trabajar. Los maestros nos metemos en nuestra rutina...y que venga alguien experto es mejor.

¿Cree que la educación en medios debería estar incluida explícitamente en el currículo de Primaria? ¿Le parece que sea una materia transversal o debería ser evaluada individualmente?

Es muy importante la relación de los medios con el lenguaje y en este colegio es el problema principal. Lo veo muy positivo. Me da igual que se trate de forma transversal o como asignatura puntual. Pero da pie a que se hagan trabajos a largo plazo como un periódico de clase durante el curso.

¿Piensa que la alfabetización mediática promueve la inclusión del alumnado en situación de exclusión?

Creo que sí, le ayuda muchísimo para mejorar su expresión, y eso es muy positivo para ellos en su día a día.

ANEXO 7: Listado gráficos

Gráfico 1: Alfabetización mediática.	62
Gráfico 2: Formación en alfabetización mediática	62
Gráfico 3: Tipos de formación sobre alfabetización mediática.	63
Gráfico 4: Preferencia para realizar la formación	63
Gráfico 5: Uso de los medios de comunicación en clase	64
Gráfico 6: Usos de los medios de comunicación en el aula.	64
Gráfico 7: Valoración general del taller del 1 al 4 siendo 1 muy negativo y 4 muy positivo. ..	65
Gráfico 8: Duración de la sesión formativa del profesorado.	65
Gráfico 9: Realización de la sesión durante la tarde de tutoría.	65
Gráfico 10: Conocimiento de los recursos presentados para el uso de medios.	66
Gráfico 11: Motivación para poner en práctica alguna de las propuestas.	66
Gráfico 12: Cambio en la forma de entender la alfabetización mediática.	67
Gráfico 13: Inclusión de la alfabetización mediática en el currículo de Primaria.	67
Gráfico 14: Evaluación de la alfabetización mediática.	68
Gráfico 15: Ayuda al desarrollo del alumnado para el aprendizaje de la vida.	68
Gráfico 16: Inclusión del alumnado.	69
Gráfico 17: Inicio de la alfabetización mediática.	69

