









El desafío de la competencia mediática en la educación del pensamiento crítico

The challenge of media literacy in the education of critical citizen thinking

<https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1283>

-   Pedro C. Mellado-Moreno. Universidad Rey Juan Carlos
-   Rocío González-Andrío Jiménez. Universidad Rey Juan Carlos
-   Irene Magdalena Palomero Ilandia. Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN

En la actual era digital, la adquisición de una adecuada alfabetización mediática a través de la educación formal es cada vez más necesaria para navegar con seguridad por los diferentes medios de comunicación y las redes sociales en la que se encuentra inmersa la juventud y la infancia. Con la proliferación de innumerables fuentes de información y la creciente influencia de los medios de comunicación social en la sociedad, es crucial que los estudiantes desarrollen habilidades relacionadas con el pensamiento crítico que les permitan analizar y evaluar los mensajes que reciben. Este artículo explora los retos de la educación en el ámbito de la alfabetización mediática, los roles y obligaciones que se atribuyen a la escuela y al profesorado, así como las estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes. Este estudio consiste en un análisis descriptivo de los trabajos académicos publicados en Web of Science y Dialnet entre 2021 y 2023 en este campo, alcanzando a un total de 22 investigaciones. Las conclusiones indican la necesidad de una alfabetización mediática en términos comunicativos, ideológicos y estéticos que aporten códigos para analizar críticamente los mensajes de los medios y, con ello, cuestionar la información, reconocer dinámicas de poder y deconstruir narrativas dominantes. Promover una cultura de investigación y un clima de debate en el aula resulta esencial para desarrollar habilidades de pensamiento crítico que aborden fenómenos como las *fakenews* o *deepfakes*.

ABSTRACT

In today's digital age, acquiring adequate media literacy through formal education is increasingly necessary to safely navigate the various media and social networks in which youth and children find themselves immersed. With the proliferation of countless sources of information and the growing influence of social media in society, it is of crucial urgency that students develop critical thinking skills that enable them to analyse and evaluate the messages they receive. This article explores the challenges of media literacy education, the roles and obligations attributed to schools and teachers, as well as didactic strategies to foster critical thinking in students. This study consists of a descriptive analysis of academic papers published in Web of Science and Dialnet between years 2021 and 2023 in this academic field, reaching a total of 22 research papers analyzed. The conclusions indicate the need for media literacy in communicative, ideological and aesthetic terms that provide codes to critically analyze media messages and, thus, question information, recognize power dynamics and deconstruct dominant narratives. Promoting a culture of research and a climate of debate in the classroom is essential to develop critical thinking skills to deal with phenomena such as fakenews or deepfakes.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Educación, competencia mediática, pensamiento crítico, ciudadanía digital, revisión bibliográfica, educación digital.
Education, media literacy, critical thinking, digital citizenship, literature review, digital education.

1. INTRODUCCIÓN

En la era digital, la alfabetización mediática y el pensamiento crítico son conceptos que se encuentran íntimamente interrelacionados, desempeñando ambos un papel crucial a la hora de capacitar a las personas para desenvolverse en un panorama mediático complejo y en constante expansión (Lozano-Díaz y Fernández-Prados, 2019). La alfabetización mediática se refiere a la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear contenidos informativos y objetos de conocimiento en diversas plataformas digitales. Ello implica el desarrollo de una serie de habilidades y competencias, como la comprensión de los mensajes de los medios de comunicación, la identificación de prejuicios, sesgos y técnicas de propaganda y la comunicación eficaz a través de diferentes formatos mediáticos.

El pensamiento crítico, por su parte, es un proceso cognitivo que implica analizar y evaluar información, argumentos y afirmaciones de forma lógica y sistemática. Por otro lado, implica cuestionar suposiciones, examinar pruebas, considerar perspectivas alternativas y emitir juicios que permitan al sujeto tomar decisiones con conocimiento de causa. El pensamiento crítico capacita a las personas para pensar de forma independiente, evaluar la credibilidad de las fuentes y discernir la información fiable de la desinformación o la propaganda.

De esta manera, la relación entre la alfabetización mediática y el pensamiento crítico desde una perspectiva educomunicativa es de carácter simbiótico. La alfabetización mediática proporciona a los estudiantes las herramientas y los conocimientos necesarios para analizar críticamente los mensajes de los medios de comunicación y navegar de manera segura por la abundante información disponible en la red. Les dota de las habilidades necesarias para analizar el contenido de los medios, cuestionar los supuestos subyacentes e identificar sesgo o intereses (Pettersson, 2018). La alfabetización mediática, además, estimula a los estudiantes la necesidad de ser ciudadanos informados y responsables en una sociedad saturada de información y sus medios de distribución.

Por tanto, hablar en la sociedad actual de competencia mediática implica analizarla desde el contexto de internet y de las redes sociales en el que vive inmersa la población escolar (González Rivallo y Gutiérrez Martín, 2017). Esto ha cambiado notablemente la manera en la que se perciben las relaciones sociales, los conflictos y la manera en la que nos percibimos a nosotros mismos (Choi, 2016). La accesibilidad y distribución masiva de información trae consigo grandes oportunidades de impulsar el conocimiento, pero también riesgos y retos para la escuela sobre los que se debe reflexionar desde el campo educativo.

Las competencias que relacionan la alfabetización mediática con el pensamiento crítico se concreta, entre otras formas, en la capacidad de aplicar el pensamiento analítico y evaluativo al contenido de los medios digitales, emitiendo juicios informados sobre la credibilidad, la exactitud y la finalidad de los mensajes que encuentran (González-Pérez *et al.*, 2021). Esa capacidad de pensamiento analítico ayuda a los estudiantes a detectar la desinformación, la propaganda o las técnicas de manipulación que suelen aparecer en los medios de comunicación, en un ejercicio de ciudadanía digital propia de nuestro contexto mediatizado (Winn, 2012). Al examinar críticamente los mensajes de los medios de comunicación, los alumnos pueden descubrir prejuicios ocultos, identificar falacias lógicas y evaluar las pruebas y las fuentes citadas.

La integración de la alfabetización mediática y el pensamiento crítico en los currículums educativos desde la etapa de la Educación Primaria hasta la Educación Superior permitirá desarrollar un sano escepticismo hacia los mensajes de los medios, animando al alumnado a buscar múltiples perspectivas, verificar la información y entablar entre sus pares un diálogo respetuoso y constructivo. Esto requiere un enfoque global que abarque todas las disciplinas y niveles de enseñanza, integrando las competencias de la alfabetización mediática en diversas áreas de conocimiento, como lengua y literatura, ciencias sociales y ciencias naturales.

Si bien queda pendiente un análisis exhaustivo de los elementos de los que está compuesta la competencia mediática podemos, de momento, tener en consideración los trabajos desarrollados en el ámbito de la competencia digital. En este caso, la Comisión Europea ha desarrollado desde 2018 un marco de competencias digitales (Carretero *et al.*, 2017) agrupadas en cinco bloques, reflejadas en el modelo de referencia conceptual DigCom o competencias digitales para los ciudadanos digitales (Frau-Meigs *et al.*, 2017). Estas competencias dirigidas a la alfabetización digital de la ciudadanía europea ponen su énfasis en a la información y en la búsqueda eficaz de datos y contenidos en entornos digitales. En cuanto a los conocimientos y habilidades compartidos con la competencia mediática se identifican saberes como la verificación de la información, la gestión adecuada de las herramientas digitales tanto en entornos educativos como de entretenimiento, y la interpretación crítica de todo

el material que el alumnado ha sido capaz de encontrar y seleccionar. Así, el marco europeo para la competencia digital de los educadores (Vuorikari *et al.*, 2022) distingue entre los siguientes elementos de relevancia:

- Competencia comunicativa y colaborativa que implica una comprensión de los modos de interacción, de compartir contenidos y datos, así como modos de participación ciudadana, colaborar en la construcción y creación de contenidos; técnicas de comunicación online y normas de comportamiento en línea; y, por último, la gestión de la identidad digital.
- Competencia creativa o de contenidos digitales que conlleva saber crear nuevos contenidos o integrarlos en un conjunto de conocimientos previos, entendiendo qué son los derechos de autor y licencias.
- Competencia para la ciberseguridad, para aprender a proteger los dispositivos, datos y la propia privacidad. Incluye temas de salud personal, problemas relacionados con el ciberacoso y protección del medioambiente.
- Competencia para la solución de problemas técnicos y la actualización en tendencias de competencias digitales.

Se observa, por tanto, que la competencia mediática es una competencia estrechamente relacionada con la competencia digital, en tanto que ambas intentan superar el conocimiento técnico de la tecnología digital para adentrarse en un dominio de carácter competencial (Vélez, 2017), y que ambas revisan el concepto de alfabetización desde el nuevo contexto digital (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012). En este sentido, algunos autores como Moreno Muñoz (2021) señala el fenómeno del negacionismo como uno de los riesgos que deben ser atendidos desde una perspectiva social y educativa ante la enorme capacidad de expansión a través de redes sociales y medios de comunicación de noticias intencionadamente falsas. Este fenómeno consiste en negar verdades verificables en función de unos determinados intereses que provocan en la ciudadanía la aceptación de un pensamiento irracional promovido por colectivos altamente movilizados en las redes sociales (Abellán López, 2023).

Aunque son numerosas las estrategias que se conocen de promoción de ideas negacionistas a través de medios digitales, probablemente uno de los que mayor éxito tienen es el negar la existencia de un cambio climático global con origen en la actividad humana. Los investigadores Vicente Torrico y González Puente (2023) realizaron un estudio sobre los vídeos más visualizados sobre el cambio climático en YouTube, identificando los discursos persuasivos que se utilizan para generar *engagement* en torno a vídeos propagandísticos que consiguen posicionar con éxito ideas negacionistas en la red. Algo que supone un desafío como fenómeno social, pero que puede llegar a tener implicaciones mayores.

Este es el caso del negacionismo sobre temas relacionados con la salud, que además de poder generar problemas sociales relacionados con la salud pública, puede poner en riesgo la vida y la salud personal de cada uno de los individuos expuestos a estos mensajes. Así sucedió durante la crisis sanitaria derivada de la pandemia de COVID-19, donde el negacionismo llegó a ser un problema para el control de la expansión del virus en determinados contextos como el de Brasil (Farnese, 2023), a través de una banalización del conocimiento científico y llevando a las personas a correr riesgos contra su propia salud. Impulsados por el negacionismo, se reabrieron los centros educativos para retomar las clases presenciales en pleno repunte de contagios, toda vez que la cantidad de personas fallecidas cada día por el virus había sido normalizada por parte de la población (Oliveira, 2020).

Del mismo modo, estas campañas de desinformación y desprestigio se producen en el ámbito político para influir en la opinión pública o en procesos electorales. El suceso del Brexit (Caiza *et al.*, 2020), por ejemplo, se relaciona con una campaña basada en noticias falsas para dirigir la opinión hacia una determinada posición utilizando como recursos persuasivos y manipulantes la emigración y el racismo. La falta de competencia mediática entre la mayoría de la ciudadanía se convierte así en condición de posibilidad para alterar la opinión, el juicio y, en última instancia, la libertad de las personas con el uso de las noticias falsas y la desinformación periodística (Mejía Upegui, 2022), dejando en una grave situación de indefensión a la población al alejarla del conocimiento científico y de las verdades asumidas racionalmente por la sociedad, tornando la creación democrática del conocimiento en un dirigismo autoritario de la información y el conocimiento (Da Silva Lopes y De Ulysséa Leal, 2020).

Este trabajo se propone como objetivos identificar los retos a los que se enfrenta la educación en la formación de una ciudadanía digital crítica en un contexto mediático y tecnológico como el actual, establecer los papeles que se le asigna a la escuela y al profesorado en dicho contexto, así como las principales actuaciones didácticas que pueden ser llevadas a cabo en función de los resultados obtenidos por las investigaciones científicas más recientes en el campo educativo sobre competencia mediática.

2. METODOLOGÍA

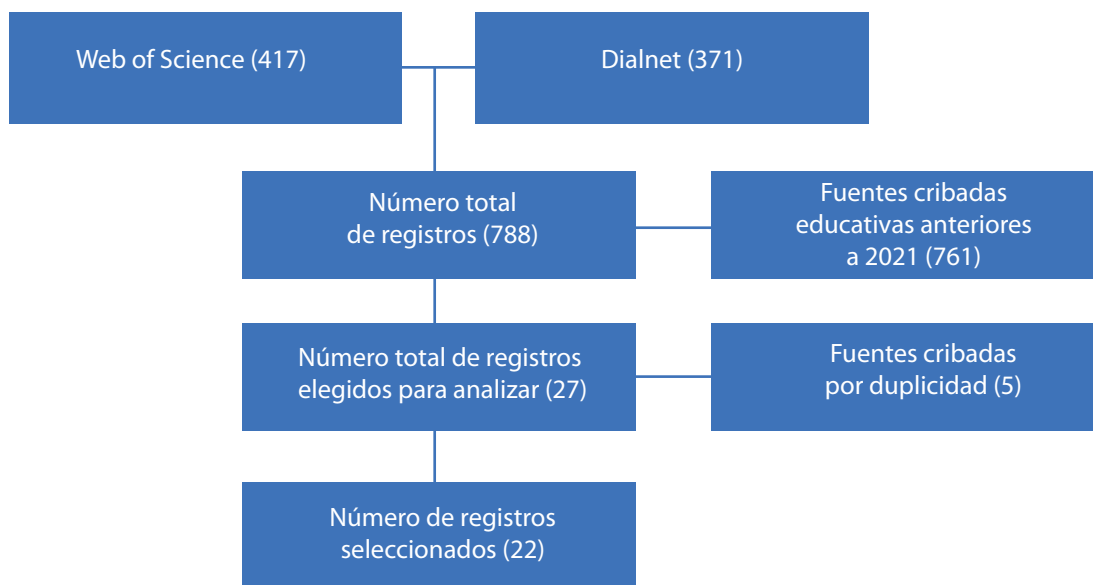
Para alcanzar los objetivos propuestos, se escogió como proceso metodológico la revisión sistemática de la literatura, realizando en primer lugar una búsqueda de información siguiendo la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021) para, posteriormente, realizar un análisis del contenido de las fuentes seleccionadas dando respuesta a los objetivos propuestos.

La búsqueda de la información, como se muestra en la figura 1, se realizó a través de dos bases de datos científicas que son referencia en la investigación educativa, como son Dialnet en el ámbito hispanohablante y Web of Science en el ámbito anglosajón e internacional. Se utilizaron como técnicas de búsqueda y operadores lógicos las ecuaciones “media competence” AND “education” y “competencia mediática” AND “educación”, obteniendo con ello 788 resultados entre ambas bases de datos.

Debido a que el objetivo es conocer el estado de la cuestión de la competencia mediática en el ámbito educativo, se descartaron en primer lugar aquellas investigaciones realizadas en otro ámbito de conocimiento diferente a Educación. Seguidamente, se filtraron y descartaron aquellas investigaciones publicadas en años anteriores a 2021 con el fin de seleccionar exclusivamente aquellas que son más recientes, de manera que se pueda aportar una visión del estado de la cuestión lo más actualizada posible. En cuanto al idioma, no se utilizó ningún criterio de exclusión, siendo incluidas investigaciones en inglés, español y alemán.

Como resultado del cribado mediante los criterios de exclusión de área de conocimiento y año de publicación, se obtuvieron un total de 27 registros. El último proceso de cribado fue llevado a cabo para excluir aquellas fuentes duplicadas como consecuencia de haber realizado búsquedas en bases de datos diferentes, detectando cinco investigaciones duplicadas. Esto permitió determinar en 22 el número de investigaciones que formarían parte del análisis (n=22).

Figura 1
Proceso de selección de las fuentes a analizar



3. RESULTADOS

Como resultado de la aplicación del método PRISMA (figura 1), y una vez obtenidas las investigaciones seleccionadas, en la tabla 1 se muestra la autoría, título y año de publicación de las fuentes analizadas correspondientes a 2023 y 2022.

Tabla 1. Detalle de las fuentes seleccionadas de 2022 y 2023

Autores	Título del artículo	Año
Xu <i>et al.</i>	Exploring secondary vocational students' digital citizenship from the perspective of their social media competence	2023
Estanyol <i>et al.</i>	Digital competence among young people in Spain: A gender divide analysis	2023
Kaul	Digital early education in vocational school qualifications. A Document analysis of curricula and textbooks	2022
Ortega-Rodríguez <i>et al.</i>	La competencia mediática del alumnado universitario para crear contenidos digitales	2022
Budnyk <i>et al.</i>	Development of media culture of preschoolers and primary school children	2022
Cuervo-Sánchez <i>et al.</i>	Una intervención para mejorar la competencia mediática e informacional.	2022
Tolmachova y Bader	Formation of media competence of future teachers using media texts.	2022
Gutiérrez-Martín <i>et al.</i>	Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC	2022
Taddeo <i>et al.</i>	Creators and spectators facing online information disorder. Effects of digital content production on information skills	2022
Gutiérrez Arenas y Ramírez García	El deseo de los menores por ser youtuber y/o influencer. Narcisismo como factor de influencia	2022
Mateus <i>et al.</i>	Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America	2022

La [tabla 2](#) muestra las investigaciones correspondientes a 2021. Todas estas publicaciones servirán para responder a los objetivos formulados en los siguientes epígrafes.

Tabla 2. Detalle de las fuentes seleccionadas de 2021

Autores	Título del artículo	Año
Bermejo-Berros	El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo	2021
Zheltukhina <i>et al.</i>	Desarrollo de la competencia mediática de los estudiantes en el contexto de la educación digital	2021
Pérez Escoda <i>et al.</i>	Digital competences for smart learning during COVID-19 in higher education students from Spain and Latin America	2021
Santamaría-Cárdaba y Vicente-Mariño	Educomunicación sobre cambio climático: experiencia en una escuela rural	2021
Gil-Quintana	Competencias mediáticas para el empoderamiento digital. Estudio de caso de los inmigrantes hispanos en Estados Unidos	2021
Freitas Cortina y Paredes Labra	Desafíos de la producción multimedia en los MOOC. Estudio de caso interpretativo sobre las perspectivas docentes	2021
Caldeiro Pedreira <i>et al.</i>	Móviles y pantallas en edades tempranas: convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta	2021
Bonilla-del-Río y Sánchez-Calero	Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual	2021
González De Eusebio y Tucho	Etología de la competencia mediática en la sociedad digital del siglo XXI, una revisión documental	2021
Vizcaíno-Verdú <i>et al.</i>	YouTube musicians and self-perceived multimedia, hypermedia, intertextual and transmedia competencies	2021
Zhu <i>et al.</i>	Investigating the relationship between information literacy and social media competence among university students	2021

4. DISCUSIÓN

4.1. Retos de la alfabetización mediática

La identificación de los retos a los que se enfrenta la alfabetización mediática emerge como un paso previo para poder reflexionar y, posteriormente, poder aplicar de una manera eficaz, las diferentes estrategias dirigidas al desarrollo de la alfabetización mediática en entornos escolares. En este sentido, las redes sociales aportan un riesgo añadido al propiciar que se pueda asociar influencia con credibilidad. El actual fenómeno *influencer* consigue trasladar opiniones al gran público de diversa índole con una aura de credibilidad y legitimidad que le es otorgada por su elevado número de seguidores (Gutiérrez Arenas y Ramírez García, 2022) que alcanza un gran impacto social (Vizcaíno-Verdú *et al.*, 2020). En este contexto, la prevalencia de la desinformación (que incorpora los términos anglosajones de *misinformation* y *desinformation*) plantea un reto importante para la educación en alfabetización mediática (Cuervo-Sánchez *et al.*, 2022). La información falsa o engañosa se propaga rápidamente a través de las plataformas digitales y redes sociales que consumen a diario los escolares. El alumnado necesita desarrollar las habilidades necesarias para distinguir entre la información válida y las falsedades deliberadas, entender los motivos políticos y/o económicos detrás de las campañas de desinformación, y evaluar críticamente las fuentes según su credibilidad y el grado de exactitud de la información difundida. Esto les permitirá poder superar otros perjuicios como son el incremento de la desconfianza de cualquier tipo de información en la red que pueda acabar generando apatía y pasividad ante cualquier tema social de relevancia comunicativa (Taddeo *et al.*, 2022).

Uno de los grandes retos y dificultades para abordar este contexto mediático es su rápida evolución y transformación. El panorama de los medios digitales evoluciona constantemente, con la aparición recurrente de nuevas tecnologías, aplicaciones, plataformas y dispositivos tecnológicos (González De Eusebio y Tucho, 2021), algo que hoy en día ya forma parte del panorama social y cultural de la juventud (Caldeiro Pedreira *et al.*, 2021). Esta rápida evolución plantea grandes retos a los educadores, que deben mantenerse al día de las últimas tendencias de la juventud para, en consecuencia, poder adaptar los métodos de enseñanza a esa nueva realidad y trabajar la alfabetización mediática desde los nuevos contextos y temáticas.

Para que el profesorado pueda actuar en este sentido, debe ser formado al respecto y tener a su disposición los recursos necesarios para ello. Una correcta alfabetización mediática de la ciudadanía requiere que el profesorado posea los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar eficazmente al alumnado en una competencia que es inherente a la sociedad digital (Kaul, 2022; Ortega-Rodríguez *et al.*, 2022; Pérez Escoda *et al.*, 2021). Actualmente, promover una ciudadanía empoderada requiere tener habilidades para empoderarse a través de medios digitales, que permitan a la juventud, especialmente aquella que parte de alguna situación de desventaja, crear propios espacios en los que se puedan desarrollar plenamente desde una perspectiva social y cultural (Gil-Quintana, 2021), superando la importante brecha que se ha detectado para la adquisición de la competencia mediática en función del bagaje cultural, el nivel educativo de partida y el género (Estanyol *et al.*, 2023).

Sin embargo, los docentes pueden tener la percepción de que carecen de esa formación y recursos para incorporar la alfabetización mediática en sus aulas, a pesar de que ellos mismos le conceden una gran importancia a los conocimientos y habilidades relacionados con la competencia mediática (Gutiérrez-Martín *et al.*, 2022). Incluso, siguiendo el estudio de Morote (2022) sobre las percepciones de futuros maestros, ellos mismos pueden ser víctimas de la desinformación y difundir información no veraz en las aulas. La incorporación de la alfabetización mediática a las políticas educativas y a los marcos curriculares puede proporcionar una base sólida para promover las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes y prepararlos para ser ciudadanía activa e informada. No obstante, estas políticas deben ser acompañadas de inversión en recursos de tecnología educativa, tanto en términos de dispositivos como de conectividad (Mateus *et al.*, 2022), para que no supongan un obstáculo a los programas curriculares ni esfuerzos adicionales al profesorado.

Trabajar en el aula la competencia mediática desde ese contexto digital es igualmente un reto en sí mismo debido a las nociones preconcebidas de los estudiantes sobre los medios de comunicación y las redes sociales, sus preferencias hacia los medios orientados al entretenimiento y la necesidad de ofrecer contenidos que les llamen la atención (Higueras-Ruiz y Núñez-Delgado, 2022). Esto implica que desde las diferentes etapas educativas se deben diseñar actividades que sean interactivas y participativas, que capten el interés de los estudiantes por desarrollar habilidades de competencia mediática, que les motiven a participar activamente en el análisis

crítico de la información que consultan en las redes sociales y la evaluación de los mensajes de los medios de comunicación de masas.

La alfabetización mediática debe abordar también los aspectos éticos y legales relacionados con la producción y el consumo de medios (Zhu *et al.*, 2021). Enseñar a los estudiantes los aspectos legales que rodean a los derechos de autor, el uso ético de los contenidos digitales, la privacidad personal, el ejercicio de la ciudadanía digital y la creación responsable de recursos. Se deben abordar estos temas complejos desde el punto de vista de la formación en ciudadanía, para ayudar a los estudiantes a comprender sus derechos y responsabilidades como consumidores y productores de contenidos digitales.

Pero previamente a la implementación de cualquier plan o programa de formación, la evaluación de las habilidades de alfabetización mediática de los estudiantes y la evaluación de la eficacia de los programas de alfabetización mediática resulta fundamental (Ortega-Rodríguez *et al.*, 2022), aunque sea también una cuestión que presenta dificultades. Es necesario continuar desarrollando herramientas y estrategias de evaluación apropiadas para medir la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes en el contexto del análisis de los medios digitales y sus habilidades de alfabetización mediática de los estudiantes para evaluar el punto de partida del alumnado, así como el impacto de la educación en alfabetización mediática.

4.2. El papel de las escuelas y del profesorado

La colaboración entre educadores es crucial para una educación eficaz en alfabetización mediática. Una colaboración entre profesionales de distintas etapas que aporten conocimientos pedagógicos relacionados con las prácticas abiertas de la enseñanza en línea (Freitas Cortina y Paredes Labra, 2021). El profesorado pueden colaborar dentro y entre disciplinas para desarrollar unidades interdisciplinarias que integren la alfabetización mediática y el pensamiento crítico. Compartir Recursos Educativos en Abierto (REA) o buenas prácticas permite a los educadores aprovechar los conocimientos y experiencias de los demás. La colaboración también se extiende más allá de la escuela e incluye asociaciones de familias o vecinales, profesionales de otras etapas educativas y organizaciones comunitarias para apoyar iniciativas de alfabetización mediática. Para ello, las escuelas deben fomentar un entorno que valore el pensamiento crítico, el diálogo abierto y la búsqueda colectiva de lo que es cierto y lo que no lo es de aquello que están investigando en el aula (Bermejo-Berros, 2021).

4.3. Estrategias didácticas para fomentar la alfabetización mediática y el pensamiento crítico

El aprendizaje basado en la indagación resulta de especial interés para estimular el pensamiento crítico porque involucra al alumnado en la exploración y la investigación activa utilizando contenidos digitales de carácter comunicativo, los cuales, además de facilitar la comprensión y el aprendizaje de los contenidos curriculares asociados (Santamaría-Cárdaba y Vicente-Mariño, 2021), permiten proporcionar al alumnado una mayor conciencia sobre las necesidades de seguir formándose en competencia mediática (Zheltukhina *et al.*, 2021).

Una siguiente estrategia consistiría en ofrecer a los estudiantes la oportunidad de crear como resultados de sus aprendizajes contenidos y mensajes a través de medios digitales para mejorar su comprensión sobre las habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en los medios sociales con un fin académico (Tolmachova y Bader, 2022). El profesorado puede incorporar proyectos de producción de recursos digitales en los que el alumnado tenga que producir como resultado de su aprendizaje vídeos, podcasts, blogs o contenidos para las redes sociales. Al participar en la producción mediática, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de las estrategias de difusión de mensajes en contextos digitales y mediáticos y adquieren experiencia práctica en el análisis y la elaboración de sus propios contenidos y mensajes que les permite ampliar la base de su cultura mediática (Budnyk *et al.*, 2022). Dada la prevalencia de la desinformación en las redes sociales (Cuervo-Sánchez *et al.*, 2022), los ejercicios de comprobación de la información (*fact-checking*) son cruciales para desarrollar la capacidad de pensamiento crítico de los alumnos.

Más allá de la información falsa, se puede trabajar también las implicaciones de la circulación de información sesgada mediante el análisis crítico de los mensajes de los medios de comunicación, con el fin de discernir entre

las distintas maneras de presentar una información, la toma de conciencia de los sesgos, de las técnicas de propaganda y de las estrategias persuasivas que utilizan los medios (Zhu *et al.*, 2021).

Esta es una estrategia íntimamente ligada con la crítica de las fuentes, especialmente en un entorno donde la proliferación de fuentes online es cada vez mayor. El alumnado necesita desarrollar habilidades para evaluar la credibilidad y fiabilidad de la información (Xu *et al.*, 2023). El profesorado puede enseñar en un contexto digital al alumnado a evaluar críticamente las fuentes en línea teniendo en cuenta factores como la experiencia del autor, la reputación de la publicación, la citación de las fuentes y los posibles sesgos. Proporcionar a los alumnos criterios de evaluación y guiarlos a través del proceso de evaluación de las fuentes disponibles en la web mejora su capacidad para emitir juicios fundados sobre la calidad de la información.

Por último, es necesario remarcar la importancia de establecer conexiones entre la alfabetización mediática y los problemas del mundo real a los que el alumnado tiene acceso a través de las redes sociales, haciéndolo desde un enfoque constructivista (Cuervo-Sánchez *et al.*, 2022) para mejorar la comprensión de los alumnos sobre la relevancia y la importancia del pensamiento crítico (Higuera-Ruiz y Núñez-Delgado, 2022). En este sentido, el profesorado puede trasladar al trabajo en el aula ejemplos de acontecimientos sociales de actualidad, problemas sociales que les afecten o contextos cercanos para analizar cómo es representado en los medios de comunicación, el alcance que tiene su difusión en las redes sociales y las consecuencias que todo ello tiene sobre sus protagonistas y sobre la ciudadanía en su conjunto.

5. CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados del estudio se concluye que la alfabetización mediática de la ciudadanía en los entornos educativos es un campo de estudio de gran interés y relevancia social. La competencia mediática está adquiriendo un corpus de conocimiento propio al margen de la competencia digital que requiere conocer y divulgar las tendencias actuales y las evidencias que recogen las investigaciones científicas para proponer actuaciones desde el ámbito educativo. Conocer cómo funciona la comunicación digital, el lenguaje, la ideología y la estética, que no siempre se encuentran expresados de manera manifiesta, aportará a la ciudadanía los códigos necesarios para desenvolverse con seguridad en la red como ya advirtieron Sánchez Carrero y Aguaded Gómez (2013). Las investigaciones analizadas coinciden con la idea de que, desde la Educación Infantil, como indicaran Pérez-Rodríguez *et al.* (2015) hasta la Universidad, la competencia mediática debe observar todas estas carencias para generar en la población conciencia sobre las dificultades y limitaciones del contexto digital, algo que no se adquiere simplemente con ser un nativo digital, sino que se corre el riesgo de propagar un nuevo analfabetismo de consecuencias imprevisibles, como ya advirtieron Aguaded Gómez y Guzmán-Franco (2014).

Las escuelas y el profesorado desempeñan, por tanto, un papel fundamental a la hora de afrontar los retos de la alfabetización mediática y fomentar la capacidad de pensamiento crítico del alumnado. Mediante la creación de un entorno de aprendizaje favorable y la integración de la alfabetización mediática en diversas asignaturas, las escuelas y el profesorado puede capacitar a los estudiantes para navegar con confianza y los conocimientos necesarios para ser un sujeto activo del contexto digital.

Esta forma de trabajar en el aula implica promover una cultura de investigación y animar al alumnado a cuestionar, analizar y evaluar los mensajes que reciben a diario a través de las redes sociales. El profesorado debe promover en el aula un clima que fomente el debate crítico, la escucha activa y la exploración de diversas perspectivas. Hacer del aula un espacio seguro para que el alumnado exprese sus opiniones, cuestione sus propias ideas y aprenda de sus compañeros, algo que resulta esencial para desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

Para llevar a cabo esta estrategia, el profesorado puede diseñar actividades basadas en la indagación que inciten al alumnado a formular preguntas sobre aquellos contenidos multimedia que consumen, reunir datos sobre la información que contienen, analizar cómo se transmiten los mensajes a través de las redes sociales y extraer conclusiones. Al animar al alumnado a explorar temas de su vida cotidiana, investigar y evaluar fuentes de forma crítica, el aprendizaje basado en la indagación puede facilitar el pensamiento independiente y la capacidad de resolver problemas. Esto permite guiar al alumnado en la deconstrucción de los mensajes de los medios analizando la audiencia a la que van dirigidos, identificando los recursos retóricos que utilizan y evaluando el uso de elementos visuales y del lenguaje. A través del análisis crítico, el alumnado aprende a cuestionar la información

que de partida le es ofrecida, a cuestionar las narrativas dominantes y a reconocer la dinámica de poder existente en las representación y difusión de la información en los medios de comunicación y las redes sociales.

Si bien los fenómenos expuestos en este estudio son de actualidad, los que la alfabetización mediática deberá estudiar en el futuro son, si cabe, de mayor calado. Así, la generación de imágenes con Inteligencia Artificial o el uso de los *deepfakes* irrumpen en una sociedad que muestra carencias en competencia mediática y que, entre otras, arrastra dificultades en identificar imágenes falsas o manipuladas, como también advierte Domínguez-Rigo (2020).

Por tanto, es necesario que, especialmente en los ámbitos de la Educación Superior, la adquisición de competencias mediáticas desde una perspectiva ciudadana, así como la adquisición de competencias mediáticas como docente que le permitan responder a las necesidades del alumnado con confianza y con una amplia gama de estrategias y recursos educativos, empiecen a tener cabida en los programas de formación continua. En este sentido, la colaboración entre educadores, investigadores, responsables políticos y profesionales de los medios de comunicación puede contribuir a desarrollar y difundir estrategias, recursos y buenas prácticas eficaces.

APOYOS

El trabajo forma parte del proyecto Erasmus+ “CISCOFY, a Connective, Inclusive and Smart digital Competence-building Framework” (2021-1-ES01-KA220-HED-000022911), financiado por la Comisión Europea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán López, M. Á. (2023). Negacionismo (concepto). *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 24, 250-260. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7664>
- Aguaded Gómez, J. I. y Guzmán-Franco, M. D. (2014). Competencia mediática y educación una alianza necesaria. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 273-274. <https://bit.ly/47RagI5>
- Bermejo-Berros, J. (2021). The critical dialogical method in Educommunication to develop narrative thinking. *Comunicar*, 29(67), 111-121. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Budnyk, O., Konovalchuk, I., Konovalchuk, I., Onyschuk, I. y Domanyuk, O. (2022). Development of media culture of preschoolers and primary school children. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 15(34), e17172. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17172>
- Caiza, E., Fernandez, A. y Torres, D. (2020). Noticias falsas; en busca de la vacuna. *Revista Colombiana de Computación*, 21(2), 92-101. <https://doi.org/10.29375/25392115.4037>
- Caldeiro Pedreira, M. C., Castro Zubizarreta, A. y Havránková, T. (2021). Móviles y pantallas en edades tempranas: Convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26, 1. <https://doi.org/10.7203/realia.26.15936>
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens. With eight proficiency levels and examples of use. En *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 565-607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Cuervo-Sánchez, S. L., Martínez-De-morentin, J. I. y Medrano-Samaniego, C. (2022). Una intervención para mejorar la competencia mediática e informacional. *Educación XXI*, 25(1), 407-431. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30364>
- Da Silva Lopes, I. y De Ulysséa Leal, D. (2020). Entre a pandemia e o negacionismo: A comunicação de riscos da Covid-19 pelo governo brasileiro. *Chasqui. Revista Latinoamericana de comunicación*, 1(145), 261-280. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i145.4350>
- Domínguez-Rigo, M. (2020). La alfabetización visual como defensa ante las noticias falsas. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13, 85-93. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.2012>
- Estanyol, E., Montaña, M., Fernández-de-Castro, P., Aranda, D. y Mohammadi, L. (2023). Digital competence among young people in Spain: A gender divide analysis. *Comunicar*, 31(74), 113-123. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-09>
- Farnese, P. (2023). Legitimação da ciência x Negacionismo governamental: Estudo de caso de uma realidade brasileira no contexto pandêmico. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 10(19), 160-183. <https://doi.org/10.24137/raeic.10.19.8>

- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A. y Tomé, V. (2017). *Overview and new perspectives*. Council of Europe.
- Freitas Cortina, A., & Paredes Labra, J. (2021). Desafíos de la producción multimedia en los MOOC. Estudio de caso interpretativo sobre las perspectivas docentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1). <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30840>
- Gil-Quintana, J. (2021). Competencias mediáticas para el empoderamiento digital. Estudio de caso de los inmigrantes hispanos en Estados Unidos. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.70948>
- González De Eusebio, J. y Tucho, F. (2021). Etología de la competencia mediática en la sociedad digital del siglo XXI: Una revisión documental. *EDMETIC*, 10(2), 56-80. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13044>
- González Rivallo, R. y Gutiérrez Martín, A. (2017). Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57-67. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.19.2.04>
- Gozálvez-Pérez, V., Valero-Moya, A. y González-Martín, M.-R. (2021). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios sobre Educación*, 1-20. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>
- Gutiérrez Arenas, P. y Ramírez García, A. (2022). El deseo de los menores por ser youtuber y/o influencer. Narcisismo como factor de influencia. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 63, 227-292. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.92341>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. y Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar*, 30(70), 19-30. <https://bit.ly/41mj5fj>
- Gutiérrez-Martín, A. y Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Higueras-Ruiz, M.-J. y Núñez-Delgado, M. P. (2022). Integración de la competencia mediática en los libros de texto de Lengua y Literatura de la ESO. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 691-700. <https://doi.org/10.5209/rced.76504>
- Kaul, I. (2022). Digitale frühe Bildung in der fachschulischen Qualifizierung: Eine Dokumentenanalyse von Curricula und Schulbüchern. *Frühe Bildung*, 11(2), 67-72. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000563>
- Lozano-Díaz, A. y Fernández-Prados, J. S. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad | Towards an education for critical and active digital citizenship in the university. *RELATEC*, 18(1), 175-187. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>
- Mateus, J.-C., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C. y Novomisky, S. (2022). Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America. *Comunicar*, 30(70), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Mejía Upegui, J. E. (2022). Posverdad y fake news: La cuestión filosófica sobre la verdad periodística y su interpretación en la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana (1992-2015). *Comunicación*, 46, 71-90. <https://doi.org/10.18566/comunica.n46.a05>
- Moreno Muñoz, M. (2021). Negacionismo y conflicto social. *Gazeta de Antropología*, 37(3). <https://doi.org/10.30827/digibug.70333>
- Morote, Á.-F. (2022). Medios de información y cambio climático. Percepción y manipulación de la información recibida según el profesorado en formación de Educación Primaria. *Papeles: Revista especializada de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14(28), 5-22. <https://bit.ly/3RPICPT>
- Oliveira, A. (2020). Educación, negacionismo y desigualdades en Brasil en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). <https://bit.ly/3T0nuBh>
- Ortega-Rodríguez, P. J., Gómez-García, M., Boumadan, M. y Soto-Varela, R. (2022). La competencia mediática del alumnado universitario para crear contenidos digitales. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(2), 69-82. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i2.14169>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pérez Escoda, A., Lena-Acebo, F. y García-Ruiz, R. (2021). Digital Competences for Smart Learning During COVID-19 in Higher Education Students from Spain and Latin America. *Digital Education Review*, 40, 122-140. <https://doi.org/10.1344/der.2021.40.122-140>
- Pérez-Rodríguez, M. A., Ramírez García, A. y García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005-1021. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Sánchez Carrero, J. y Aguaded Gómez, J. I. (2013). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(1), 265-280. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n1.42521
- Santamaría-Cárdaba, N. y Vicente-Mariño, M. (2021). Educomunicación sobre cambio climático: Experiencia en una escuela rural. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 78, 284-298. <https://doi.org/10.21556/edu-tec.2021.78.2007>
- Taddeo, G., de-Frutos-Torres, B. y Alvarado, M.-C. (2022). Creators and spectators facing online information disorder. Effects of digital content production on information skills. *Comunicar*, 30(72), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-01>
- Tolmachova, I. H. y Bader, S. (2022). Formation of media competence of future teachers using media texts. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(2). <https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.02.026>
- Vélez, I. (2017). La formación en alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Fuentes*, 9(2), 15-19. <https://bit.ly/47VD4ZF>
- Vicente Torrico, D. y González Puente, V. (2023). Negacionismo y desinformación climática en YouTube: Análisis de contenido del discurso negacionista entre los vídeos más vistos en castellano. *Miguel Hernández Communication Journal*, 14, 89-108. <https://doi.org/10.21134/mhjjournal.v14i.1812>
- Vizcaíno-Verdú, A., De-Casas-Moreno, P. y Contreras-Pulido, P. (2021). Divulgación científica en youtube y su credibilidad para docentes universitarios. *Educacion XXI*, 23(2), 283-306. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25750>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Winn, M. R. (2012). Promote Digital citizenship through school-based social networking. *Learning & Leading with Technology*, 39(4), 10-13. <https://bit.ly/3uUuOum>
- Xu, S., Liu, M. y Ma, D. (2023). Exploring secondary vocational students' digital citizenship from the perspective of their social media competence. *Computers in the Schools*, 40(2), 152-172. <https://doi.org/10.1080/07380569.2022.2157230>
- Zheltukhina, M. R., Kutepov, M. M., Kutepova, L. I., Bulaeva, M. N. y Lapshova, A. V. (2021). Desarrollo de la competencia mediática de los estudiantes en el contexto de la educación digital. *Eduweb*, 15(1), 29-38. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.01.3>
- Zhu, S., Yang, H. H., Wu, D. y Chen, F. (2021). Investigating the Relationship Between Information Literacy and Social Media Competence Among University Students. *Journal of Educational Computing Research*, 59(7), 1425-1449. <https://doi.org/10.1177/0735633121997360>

 **TSAFIQUI**
REVISTA CIENTÍFICA EN
CIENCIAS SOCIALES