

# Alfabetización mediática, educación artística y publicidad: una propuesta de innovación docente para educación plástica, visual y audiovisual

Literacia mediática, educação artística e publicidade: uma proposta de inovação pedagógica para a educação plástica, visual e audiovisual | Media literacy, Art Education and Advertising: A Teaching Innovation proposal for Plastic, Visual and Audiovisual Education

PAULA SÁNCHEZ GONZÁLEZ · [paula.sangonz@gmail.com](mailto:paula.sangonz@gmail.com)

UNIVERSIDAD DE SEVILLA · ESPAÑA



<https://orcid.org/0009-0005-4921-3546>

Recibido · Recebido · Received: 13/09/2024 | Aceptado · Aceito · Accepted: 26/11/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i14.02>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.  
Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

**Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:** Sánchez-González, P. (2025). Alfabetización mediática, educación artística y publicidad: una propuesta de innovación docente para Educación Plástica, Visual y Audiovisual. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 14, 27-44. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i14.02>

## Resumen:

La alfabetización mediática se ha convertido en uno de los principales desafíos de la educación formal, especialmente durante la etapa de la ESO, y no sin razón. Los adolescentes se exponen a miles de mensajes publicitarios desde que despiertan y encienden la pantalla de sus teléfonos móviles. Estos mensajes, cargados de ideología, juegan un papel crucial en la formación de su percepción de la realidad y en la configuración de sus relaciones sociales. Partiendo de esta inquietud, el artículo comienza ofreciendo una aproximación al concepto de alfabetización mediática, analizando sus dimensiones, indicadores y cómo puede aplicarse en el aula para tratar la publicidad. El objetivo es vincular estos conceptos con la práctica docente, apoyándose para ello en las ideas de la pedagogía crítica y la educomunicación. A partir de este marco teórico, se plantea una propuesta de innovación docente que aborda la publicidad de manera crítica y creativa desde la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA) de tercero de la ESO. El resultado fue una secuencia de actividades centradas en la publicidad social, que promovieron la reflexión y el compromiso del alumnado frente a las problemáticas globales que le rodean.

**Palabras clave:**

Alfabetización mediática. Educación artística. Educomunicación. Innovación docente. Pedagogía crítica. Publicidad.

**Resumo:**

A literacia mediática tornou-se um dos principais desafios da educação formal, especialmente durante o Ensino Secundário, e não sem razão. Os adolescentes estão expostos a milhares de mensagens publicitárias desde o momento em que acordam e ligam os ecrãs dos seus telemóveis. Estas mensagens, carregadas de ideologia, desempenham um papel crucial na formação da sua perceção da realidade e na modelação das suas relações sociais. Com base nesta preocupação, o artigo começa por oferecer uma abordagem ao conceito de literacia mediática, analisando as suas dimensões, indicadores e como pode ser aplicado na sala de aula para lidar com a publicidade. O objetivo é relacionar estes conceitos com a prática pedagógica, apoiando-se nas ideias da pedagogia crítica e da educomunicação. Com base nesse referencial teórico, propõe-se uma proposta de inovação didática que aborda a publicidade de forma crítica e criativa a partir da disciplina de Educação Plástica, Visual e Audiovisual no terceiro ano do Ensino Secundário. O resultado foi uma sequência de atividades centradas na publicidade social, que promoveu a reflexão e o compromisso dos alunos com os problemas globais que os rodeiam.

**Palavras-chave:**

Educação artística. Educomunicação. Inovação no ensino. Literacia mediática. Pedagogia crítica. Publicidade.

**Abstract:**

Media literacy has become one of the main challenges in formal education, especially during secondary education, and not without reason. Adolescents are exposed to thousands of advertising messages from the moment they wake up and turn on their mobile phones. These messages, charged with ideology, play a crucial role in shaping their perception of reality and their social relationships. Based on this concern, this article begins by offering an approach to the concept of media literacy, studying its dimensions, indicators, and how it can be applied in the classroom to address advertising. The goal is to link these concepts to teaching practice, drawing on ideas from critical pedagogy and media education. From this theoretical framework, a teaching innovation proposal is presented, addressing advertising critically and creatively in the subject of Visual and Audiovisual Arts Education in the third year of secondary education. The result was a sequence of activities focused on social advertising, which promoted reflection and student engagement with the global issues surrounding them.

**Keywords:**

Advertising. Arts education. Critical pedagogy. Media education. Media literacy. Teaching innovation.

...

## 1. Introducción

La generación que actualmente cursa la Educación Secundaria Obligatoria ha nacido y crecido inmersa en la sociedad postdigital (Jandrić et al., 2019), un entorno en el que lo digital se ha convertido en una constante de la vida cotidiana. Sin embargo, numerosos investigadores advierten que ni el papel protagonista que se les ha otorgado a las TIC en el aula (Gutiérrez y Tyner, 2012), ni el uso diario de tecnologías digitales o el consumo intensivo de producciones audiovisuales que estos adolescentes llevan a cabo son suficientes, por sí solos, para promover el desarrollo de competencias vinculadas a la alfabetización mediática (Herrero-Curiel y La Rosa, 2022).

Estas competencias abarcan el análisis crítico y la expresión creativa a través de las imágenes mediáticas, y están “profundamente relacionadas con el ejercicio de una ciudadanía activa y el fortalecimiento de las democracias”. Son fundamentales para combatir la desinformación y, como se aborda en este artículo, los miles de impactos publicitarios a los que los adolescentes están expuestos diariamente, muchos de los cuales se presentan como información o contenido de entretenimiento. Tal como señala Marta-Lazo (2023, p. 3):

La finalidad última es educar la mirada, para no solo ver, sino saber profundizar en lo que se ve, se observa y se mira, frente al consumo masivo de imágenes en las diferentes pantallas, y desarrollar un comportamiento proactivo hacia los aspectos que promueven la salud personal y colectiva, todo ello englobado en el concepto de ciudadanía digital.

Para ello, es fundamental promover propuestas didácticas que permitan al alumnado analizar y explorar los métodos de producción y difusión de las imágenes que consumen a diario. Gutiérrez (2010) destaca que los proyectos de esta naturaleza, en los que el alumnado asume un rol activo, son esenciales para que pueda valorar realmente “las implicaciones sociales y culturales de las nuevas tecnologías multimedia” (p. 180). En la misma línea, Kaplún (2010) sostiene que deben ser los propios educandos quienes “descubran por sí mismos las operaciones manipuladoras habilitadas por los medios de difusión” (p. 60) para que realmente se produzca el aprendizaje.

Este enfoque pedagógico ha servido como base teórica para el desarrollo de una propuesta de innovación docente que aborda la alfabetización mediática a través de la publicidad. La propuesta se concretó en una unidad didáctica de ocho semanas de duración, implementada en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual del tercer año de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el Colegio Santa Joaquina de Vedruna, ubicado en Sevilla.

La unidad concluyó con un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS), que consistió en el diseño de la identidad visual de los comercios de barrio cercanos al centro y permitió al alumnado conectar con problemáticas sociales como la gentrificación comercial y la turistificación.

## 2. Fundamentación teórica. Una aproximación al concepto de alfabetización mediática

Desde el punto de vista teórico, este trabajo se fundamenta en la pedagogía crítica y en los principios de la educomunicación, integrando las aportaciones de autores como Paulo Freire, Roberto Aparici y Mario Kaplún, entre otros. Dado que la alfabetización mediática constituye el eje central de esta propuesta docente, se han considerado especialmente relevantes las contribuciones de investigadores como Joan Ferrés i Prats, Francisco Maeso Rubio y Rafael Marfil Carmona, quienes subrayan la relevancia de la publicidad como un tema clave en la alfabetización mediática de los jóvenes.

Para desarrollar este marco teórico, se realizó una revisión bibliográfica sistematizada, entendida como un proceso de investigación en sí mismo (Codina, 2018). El primer paso consistió en definir las palabras clave que guiarían la búsqueda, seguido de la delimitación de criterios de inclusión y exclusión para la selección de la literatura consultada.

Las palabras clave utilizadas fueron: alfabetización mediática, pedagogías críticas, educomunicación y postdigitalidad. La recopilación de fuentes digitales se llevó a cabo principalmente a través de la base de datos Dialnet, que ofrece acceso a artículos de revistas académicas, tesis y recursos relacionados, como actas de congresos vinculados a las áreas de interés. Además, se utilizó el servicio de bibliotecas especializadas de la Universidad de Sevilla para consultar libros físicos, asegurando una selección variada y complementaria de fuentes.

La consulta de libros físicos resultó particularmente valiosa, ya que permitió profundizar en las ideas de los autores más citados en los artículos revisados, proporcionando un contexto más amplio y detalles que, en ocasiones, no se reflejan plenamente en las publicaciones digitales.

En cuanto a los criterios de inclusión, se establecieron dos principales. El primero fue un criterio temporal, limitando la selección a obras e investigaciones publicadas entre 2007 y 2024. Este rango se definió tomando como referencia el año de nacimiento del alumno de mayor edad que cursaba 3º de ESO.

El segundo criterio consistió en seleccionar exclusivamente aquellas investigaciones que abordaran de manera explícita temas relacionados con la educación. Esto incluyó estudios centrados en procesos pedagógicos y de alfabetización, metodologías didácticas, currículos educativos y el impacto de las tecnologías en el desarrollo del alumnado. De este modo, se garantizó que las fuentes seleccionadas fueran pertinentes y directamente aplicables al contexto educativo en el que se desarrolló la propuesta de innovación docente.

De las fuentes inicialmente consultadas, un total de 28 fuentes fueron seleccionadas por cumplir con estos criterios.

## 2.1. La alfabetización mediática como proceso educativo

El concepto de alfabetización mediática surge como respuesta a uno de los mayores desafíos de la sociedad postdigital: capacitar a las personas para interactuar de manera crítica con las imágenes procedentes de los medios de comunicación y, en última instancia, que sean estas imágenes las que configuran sus valores, su percepción de la realidad o su forma de relacionarse.

De este modo, la alfabetización mediática cumple una doble función preventiva: por un lado, permite identificar y mitigar los riesgos derivados de un uso inconsciente de las tecnologías y los medios digitales; por otro, fomenta el aprovechamiento pleno de las oportunidades creativas que estas herramientas ofrecen cuando se emplean de forma crítica y socialmente responsable (Picazo-Sánchez, 2019).

Hasta aquí los diferentes agentes sociales coinciden en la importancia de la alfabetización mediática como necesidad prioritaria. Sin embargo, definir cómo debe llevarse a cabo este proceso, qué contenidos debe incluir y cómo concretar sus objetivos en metas específicas, medibles y alcanzables, plantea un desafío mucho más complejo.

Esta diversidad de opiniones ha dado lugar, no solo a la proliferación de términos que abordan una misma necesidad social desde perspectivas ligeramente distintas —como la alfabetización multimedia (Gutiérrez, 2010) y la competencia audiovisual (Ferrés y Piscitelli, 2012)—, sino también a la consolidación de dos posturas principales: la alfabetización mediática y la alfabetización informacional (Wilson et al., 2011).

La alfabetización mediática y la alfabetización informacional representan dos enfoques complementarios, pero diferenciados. Mientras que la alfabetización mediática promueve un enfoque crítico, invitando a la reflexión sobre cuestiones como las tecnologías digitales, los nuevos medios y el impacto de las imágenes que generan, la alfabetización informacional se centra en proporcionar habilidades funcionales que permiten al individuo desenvolverse con éxito en la sociedad postdigital (Wilson et al., 2011).

Si bien ambas perspectivas son esenciales y deben trabajarse de manera conjunta desde la educación formal, existe un preocupante desequilibrio entre el acceso a la tecnología que tienen los adolescentes y su madurez para utilizarla de forma saludable. Este desequilibrio es fruto tanto de la rapidez con la que los jóvenes adquieren habilidades tecnológicas de manera autónoma, como de la insuficiente atención que la educación formal dedica a la alfabetización mediática en favor de la alfabetización informacional Gutiérrez y Tyner (2012).

No tanto porque la normativa educativa ignore la importancia de fomentar el pensamiento crítico y la creatividad —de hecho, la LOMLOE refuerza la importancia del uso crítico de las tecnologías digitales y la educación mediática—, sino porque la aproximación que se hace suele ser excesivamente instrumental.

En lugar de fomentar no solo el pensamiento crítico de los educandos, sino también promover una actitud transformadora frente a las estructuras de poder presentes en los mensajes transmitidos a través de las tecnologías digitales (McLaren et al., 2018), muchas de las actividades que se desarrollan en el aula en relación con las TIC se centran exclusivamente en el uso funcional de determinadas herramientas digitales (Gutiérrez y Tyner, 2012).

¿Y cómo debe abordarse de manera efectiva un proceso educativo de alfabetización mediática? Aunque los contenidos y objetivos específicos puedan variar, existe un consenso generalizado —que ha servido de base para el desarrollo de esta propuesta de innovación docente— sobre la importancia de enfatizar tanto el análisis crítico como el rol activo, constructivo y comprometido de los estudiantes desde una perspectiva social, política y cultural (Escaño, 2018). En otras palabras, la alfabetización mediática requiere tanto del análisis crítico como de la acción creativa (Maeso y Marfil, 2011).

Ferrés y Piscitelli (2012), cuyo modelo de competencia audiovisual y mediática ha sido reconocido y tomado como referencia en diversas investigaciones (García et al., 2020; Ferrés et al., 2012; Rivera et al., 2015), también abogan por una doble vertiente de análisis y expresión. Estos autores proponen seis dimensiones para trabajar con los educandos: lenguaje, tecnología, estética, interacción y recepción, producción y difusión, e ideología y valores. Cada dimensión incluye dos indicadores de logro específicos en términos de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes; uno centrado en el análisis y otro en la creación de imágenes visuales y audiovisuales.

## 2.2. La alfabetización mediática como compromiso docente

Abordar las influencias de la publicidad, el cine o la televisión —por mencionar solo algunos ejemplos—no solo son esenciales para fomentar la alfabetización mediática del alumnado, sino que también es importante para darles voz dentro de la práctica docente, pues estas imágenes constituyen el centro de interés de los educandos y, sin duda, moldean su forma de relacionarse con el mundo.

Este enfoque, nacido en la década de 1960 como respuesta a los paradigmas tradicionales de la educación, rechaza el modelo que asigna al estudiante un papel pasivo, donde debe aceptar de manera pasiva los conocimientos transmitidos por el profesorado. En lugar de ello, la pedagogía crítica propone una "educación liberadora" (Freire, 2007) que tiene como objetivo la formación de individuos autónomos, críticos y creativos, destacando que la verdadera labor educativa radica en cultivar estas capacidades.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, el docente deja de ser un mero transmisor de contenidos y se convierte en un guía activo del aprendizaje, transformando aquellos discursos que, como educadores, nos preocupan y generan diversas problemáticas, en objetos de estudio y análisis (Freire, 2012) con una presencia significativa en los currículos educativos.

Este cambio de rol fomenta el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos, animándolos a reflexionar, cuestionar y establecer conexiones para construir su propio conocimiento. Además, les proporciona las herramientas necesarias para desafiar los discursos dominantes (Giroux y Jandrić, 2015), como los que se transmiten a través de las imágenes publicitarias presentes en sus dispositivos electrónicos.

Lo más interesante de la pedagogía crítica es que permite trabajar junto al alumnado en lugar de oponerse a él, algo especialmente acertado en la adolescencia. Nuestro compromiso como educadores críticos no es anular sus experiencias, las marcas que consumen o los anuncios que les divierten, sino invitarlos a reflexionar críticamente sobre ellos y que, en última instancia, aprender a ser "emisores responsables" (Gutiérrez, 2010, p.180) y comprometidos cuando utilicen esos dispositivos.

En los últimos años, numerosos educadores críticos han trasladado estas premisas al aula mediante diversas propuestas innovadoras. El conjunto de estas experiencias educativas, que vinculan el análisis y la expresión artística con los medios de comunicación, recibe el nombre de 'educomunicación'.

Aparici (2010) explica que la educomunicación es una práctica basada en el diálogo y la reflexión activa, tanto por parte del educador como del alumnado, sobre los "múltiples lenguajes y medios a través de los cuales se realiza la comunicación personal, grupal y social" (p. 9). Estas experiencias comparten un ámbito de interés común, la alfabetización mediática, y una serie de principios pedagógicos inspirados en las ideas de la pedagogía crítica.

Para Barbas Coslado (2012) el primero de estos principios sería la importancia del diálogo activo, la horizontalidad y la alternancia de roles entre educador y educandos. El segundo principio que toda práctica educomunicativa debe seguir es la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto creativo, en el que el conocimiento se construye a través de la experiencia y la participación activa del alumnado (Escaño, 2018). Finalmente, el tercer principio resalta el papel de la tecnología, no solo como herramienta, sino también como objeto de análisis y reflexión crítica. Todos estos principios pedagógicos fueron tenidos en cuenta durante la elaboración y puesta en práctica de la propuesta de innovación docente.

### 3. La propuesta de innovación docente

#### 3.1. Contexto de partida

El éxito de cualquier propuesta de innovación docente depende en gran medida del contexto en el que se implemente, determinado por el entorno, las características del centro y las particularidades del alumnado.

El centro educativo Santa Joaquina de Vedruna se encuentra en el barrio de Nervión, uno de los principales polos administrativos, financieros y comerciales de Sevilla, que ha logrado mantener su población y tradiciones a pesar de su desarrollo económico. Este contexto social y geográfico favorece una interesante diversidad de perfiles en el alumnado, ya que el centro acoge estudiantes tanto del barrio como de zonas vecinas, como Cerro del Águila, con un nivel socioeconómico más bajo. Además, el centro atiende a un porcentaje considerable de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En cuanto a las características internas del centro, se destacan tres aspectos clave. En primer lugar, su amplia oferta formativa, que abarca desde educación infantil hasta ciclos formativos. La mayoría del alumnado que participó en la propuesta había cursado los niveles anteriores en el mismo centro, lo que facilitó dinámicas relacionales sólidas y un ambiente de confianza y cooperación.

En segundo lugar, el uso de las TIC está plenamente integrado en el proceso educativo del centro. Desde primaria el alumnado dispone de un ordenador portátil individual y realiza numerosos proyectos digitales. Esto proporcionó una base sólida para trabajar en la alfabetización mediática, ya que los estudiantes ya dominaban herramientas y conceptos propios de la alfabetización informacional.

Por último, aunque no se había desarrollado previamente un proyecto específico de alfabetización mediática, el centro cuenta con experiencias relacionadas, como el festival anual de cortometrajes verticales realizados con teléfonos móviles, cuya participación es obligatoria para el alumnado de 3º de la ESO. Este tipo de iniciativas fomentaron actitudes y aptitudes que resultaron esenciales para la implementación de la propuesta.

### 3.2. Diseño y desarrollo de la propuesta

La planificación de la propuesta se llevó a cabo de forma iterativa y colaborativa. Se trabajó con la profesora de la asignatura para identificar los contenidos más relevantes y seleccionar los recursos más adecuados para su puesta en práctica. Además, el alumnado participó en el diseño a través de retroalimentación, lo que permitió ajustar los contenidos a sus intereses y necesidades.

La unidad didáctica se estructuró en ocho sesiones. Las cuatro primeras, desarrolladas en las dos primeras semanas, se centraron en el análisis de contenidos publicitarios, debates guiados y actividades prácticas para introducir conceptos teóricos sobre publicidad. Las cuatro sesiones finales estuvieron dedicadas a la expresión artística mediante un proyecto final, donde el alumnado aplicó los conocimientos adquiridos, combinando trabajo autónomo y apoyo docente.

El análisis inicial reveló un fuerte vínculo del alumnado con su entorno cercano, especialmente con el barrio y el propio centro educativo. Este descubrimiento sirvió como eje central para el proyecto final: un rediseño publicitario de los negocios locales situados en las inmediaciones del centro.

El proyecto permitió tratar cuestiones como la gentrificación, la pérdida de identidad local, la multiculturalidad y la turistificación, fomentando la reflexión crítica sobre el

papel de la publicidad en estos fenómenos. A través de esta actividad, el alumnado no solo desarrolló habilidades creativas, sino que también exploró su responsabilidad social y ética como comunicadores digitales.

Tabla 1. Planteamiento de la propuesta de innovación docente

OBJETIVO DE LA PROPUESTA	
<b>Mejorar la alfabetización mediática del alumnado a través de la publicidad</b>	
LÍNEAS DE ACTUACIÓN	
<b>1. Análisis crítico de publicidad</b>	<b>2. Expresión artística a través de la publicidad</b>
<b>Metodología constructivista:</b> el alumnado, sus conocimientos y experiencias como protagonistas del aprendizaje	<b>Aprendizaje para el servicio (ApS):</b> el aprendizaje a través del servicio a la comunidad.
<b>ACTIVIDADES</b>  <b>Análisis crítico a través de la técnica de la foto provocación:</b> se utiliza un spot o una gráfica publicitaria como estímulo inicial + <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brainstorming</li> <li>• Debate guiado</li> <li>• Cuestionarios</li> </ul> <b>Actividad de desarrollo:</b> explicación de conceptos básicos sobre publicidad	<b>Proyecto:</b> Rediseño de la identidad visual de los comercios de barrio situados en las inmediaciones del centro
	<b>FASES DEL PROCESO CREATIVO PROPUESTO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación del comercio de barrio sobre el que se va a trabajar</li> <li>• Recopilación de información y referencias visuales</li> <li>• Realización de bocetos</li> <li>• Selección del diseño final</li> <li>• Aplicación del diseño final a la fachada del negocio</li> <li>• Exposición oral de la propuesta</li> </ul>
CONTENIDOS ABORDADOS	N.º DE SESIONES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es la publicidad?</li> <li>• Lenguaje publicitario e identidad visual</li> <li>• Ideología y valores presentes en la publicidad</li> <li>• El proceso creativo en publicidad</li> </ul>	<b><u>8 en total (2 horas semanales durante 1 mes)</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 sesiones dedicadas al análisis de piezas publicitarias y, a partir de estos ejemplos prácticos, la explicación de conceptos teóricos</li> <li>• 4 sesiones destinadas al trabajo autónomo del alumnado para el desarrollo del proyecto final y su presentación ante los compañeros.</li> </ul>

### 3.3. Metodología

#### 3.3.1. Enfoque metodológico de investigación

El enfoque metodológico adoptado fue la etnografía educativa. Este enfoque, predominantemente cualitativo, permite una exploración profunda de las experiencias, percepciones y comportamientos del alumnado en su entorno natural —el aula de



educación artística— en relación con temas como la publicidad y las problemáticas sociales contemporáneas.

Para ello, se realizaron registros detallados de las intervenciones docentes a través de la observación participante y la revisión de las actividades desarrolladas durante las clases (Bisquerra, 2004). Adicionalmente, se incorporaron otras técnicas como la realización de preguntas orales y la fotoprovocación, incentivando la participación activa del alumnado. Un aspecto característico de este enfoque es que el proceso de recopilación y análisis de datos se realiza de manera simultánea, lo que ha permitido identificar y profundizar en los aspectos más significativos de la experiencia en el aula sobre la marcha.

### 3.3.2. Metodologías didácticas empleadas

Desde el punto de vista pedagógico, se trabajó con una metodología constructivista combinada con el Aprendizaje-Servicio (ApS). Este último se caracteriza por integrar el aprendizaje con un impacto positivo en la comunidad, siguiendo las siguientes premisas fundamentales:

- 1) educar al estudiantado en los problemas de la sociedad, 2) ofrecerles experimentar y comprender de primera mano los problemas sociales en su comunidad y 3) dar al estudiantado las habilidades y experiencia para poder actuar sobre esos problemas sociales (Dafonte-Gómez, 2023, p. 207).

En este caso, los dos primeros objetivos se trabajaron a través del proyecto de publicidad social, que permitió al alumnado reflexionar críticamente sobre su entorno. El tercer objetivo se abordó en las primeras cuatro sesiones, en las que adquirieron los conocimientos y habilidades requeridos para diseñar y desarrollar su propio proyecto publicitario con enfoque social.

### 3.4. Concreción curricular

La propuesta de innovación docente ha sido diseñada en consonancia con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Dado que esta normativa se estructura en torno a las competencias clave y los saberes básicos, la propuesta se fundamenta en estos pilares, estableciendo una conexión directa entre ellos y el proceso de alfabetización mediática del alumnado.

En primer lugar, se realizó un análisis de las competencias clave. Mientras que la alfabetización informacional se relaciona principalmente con la competencia digital y el tratamiento de la información, la alfabetización mediática también se vincula a otras competencias clave, como la personal, social y de aprender a aprender, la ciudadana, y la de conciencia y expresión cultural (Gutiérrez y Tyner, 2012).

Esto representa una ventaja significativa, ya que trabajar la alfabetización mediática “permite desarrollar muchas de las competencias básicas incluidas en los currículos de las diferentes etapas académicas” (Herrero-Curiel, 2024, p. 24). Gracias a ello, es posible llevar a cabo proyectos dirigidos a mejorar la alfabetización mediática del alumnado desde cualquier ámbito o asignatura, aunque algunas materias integran bloques de contenidos que resultan más adecuados para este propósito que otras.

Un ejemplo de ello es el cuarto bloque de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 3º de ESO: Imagen y comunicación visual y audiovisual. Este bloque aborda dos saberes relacionados con los lenguajes, finalidades, contextos, funciones y formatos de la comunicación visual y audiovisual:

- EPV.3.D.1. Lectura y análisis de imágenes visuales y audiovisuales.
- EPV.3.D.2. Técnicas básicas para la realización de producciones audiovisuales sencillas, individuales o grupales, incluyendo la experimentación en entornos virtuales de aprendizaje de proyectos de videoarte.

A su vez, dichos saberes básicos se alinean con las dimensiones e indicadores propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012), ya que integran tanto el análisis crítico como la expresión artística. Por otro lado, el bloque de imagen y comunicación visual y audiovisual se vincula con diversas competencias específicas de la asignatura, que abarcan tanto el análisis y valoración como la creación y difusión de producciones artísticas:

- CE. EPVA.3. Analizar diferentes propuestas plásticas, visuales y audiovisuales, mostrando respeto y desarrollando la capacidad de observación e interiorización de la experiencia y del disfrute estético, para enriquecer la cultura artística individual y alimentar el imaginario.
- CE. EPVA.4. Explorar las técnicas, los lenguajes y las intenciones de diferentes producciones culturales y artísticas, analizando, de forma abierta y respetuosa, tanto el proceso como el producto final, su recepción y su contexto, para descubrir las diversas posibilidades que ofrecen como fuente generadora de ideas y respuestas.
- CE. EPVA.5. Realizar producciones artísticas individuales o colectivas con creatividad e imaginación, seleccionando y aplicando herramientas, técnicas y soportes en función de la intencionalidad, para expresar la visión del mundo, las emociones y los sentimientos propios, así como para mejorar la capacidad de comunicación y desarrollar la reflexión crítica y la autoconfianza.
- CE. EPVA.8. Compartir producciones y manifestaciones artísticas, adaptando el proyecto a la intención y a las características del público destinatario, para valorar distintas oportunidades de desarrollo personal.

• 36

### 3.5. Objetivos didácticos, contenidos y materiales empleados

La elección de metodologías como la etnografía educativa facilita la identificación de múltiples líneas de investigación durante las sesiones, especialmente en un ámbito tan amplio como la alfabetización mediática. Sin embargo, para evitar una excesiva dispersión y garantizar un enfoque claro, se plantearon tres objetivos didácticos con los que guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia metas específicas y alcanzables:

- Fomentar la capacidad de análisis crítico del alumnado mediante la evaluación de mensajes publicitarios, permitiéndoles identificar los mecanismos persuasivos utilizados y sus posibles efectos en la audiencia.
- Promover la expresión artística del alumnado a través de la creación de piezas de publicidad social, aplicando los conocimientos adquiridos sobre lenguaje visual y audiovisual, así como los procesos de creación.

- Desarrollar habilidades de comprensión e interpretación cultural y social, capacitando a los alumnos para contextualizar y entender el papel de la publicidad en la sociedad actual y sus implicaciones éticas y culturales.

Los contenidos didácticos permitieron convertir esos objetivos en un conjunto estructurado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que se materializó en una secuencia de actividades. De las diversas dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012), se priorizaron las de lenguaje, producción, ideología y valores, aunque todas ellas fueron consideradas a lo largo del desarrollo de las sesiones.

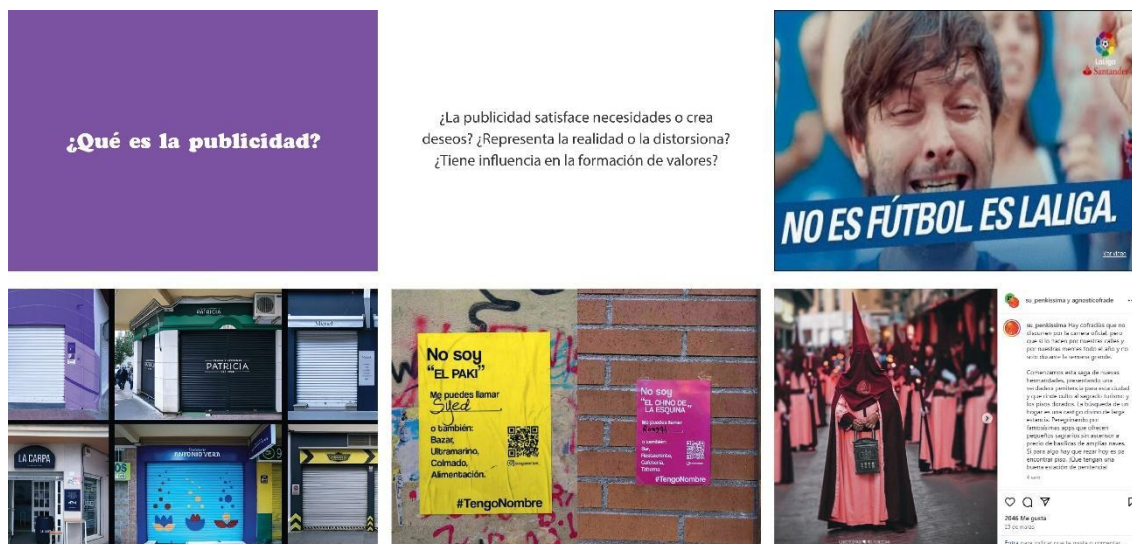
- ¿Qué es la publicidad? Este primer bloque introductorio se centró en la definición del concepto de publicidad. También se pretendía mostrar al alumnado los diferentes medios a través de los cuales podemos encontrarla y la existencia de formas más sutiles de publicidad, como el marketing de *influencers*, el *branded content* y el *product placement*.
- Lenguaje publicitario e identidad visual. El segundo bloque de contenidos trataba los diversos elementos que la publicidad emplea para ser reconocible, memorable y cautivadora para la audiencia. Este bloque abordó, por un lado, los mecanismos racionales frente a los emocionales utilizados en la publicidad y, por otro lado, los componentes del lenguaje publicitario y la identidad visual, tales como imágenes, colores, música, símbolos, eslóganes, logotipos, entre otros. El objetivo era que el alumnado comprendiera cómo se combinan estratégicamente todos estos elementos para transmitir un mensaje persuasivo y generar emociones en el público objetivo.
- Ideología y valores presentes en la publicidad. En este tercer bloque se exploró cómo la publicidad refleja y promueve valores culturales, sociales y económicos en la sociedad. Se contrastaron estos valores hegemónicos con conceptos alternativos, tales como la publicidad con causa, la publicidad social, la contrapublicidad y algunas formas de activismo que emplean la publicidad como medio de expresión artística. El objetivo de este bloque invitar al alumnado que a utilizar la publicidad como una herramienta de comunicación persuasiva con un fin social.
- El proceso creativo en publicidad. En este último bloque de contenidos didácticos se explicó el proceso que se sigue para desarrollar y ejecutar una campaña publicitaria. Se describieron las diferentes fases de investigación del mercado y el público objetivo, generación de ideas, planificación y elaboración del mensaje, producción de la pieza y difusión en los medios de comunicación.

Finalmente, para la elaboración de los materiales didácticos se siguieron las recomendaciones propuestas por Marfil (2015) en su decálogo de buenas prácticas educ comunicativas DOGMA 2015:

- El material didáctico se desarrolló como una serie de presentaciones en las que todo el contenido consistía en imágenes de gran tamaño o frases breves sobre un fondo blanco. La intención era que estas imágenes actuaran como detonantes para el debate.
- En línea con este enfoque, se priorizó el método inductivo-deductivo, permitiendo que los conceptos fueran asimilados a través de la experiencia y el descubrimiento, sin ofrecer respuestas correctas de manera inmediata.

- El procedimiento utilizado fue el microanálisis; es decir, se optó por comentar una amplia cantidad de imágenes visuales y audiovisuales, aunque de forma menos profunda, en lugar de centrarse en una sola pieza estudiada al detalle. Así se fomentaba el dinamismo y la participación del alumnado.

Figura 1. Ejemplos de presentaciones utilizadas como material didáctico



El análisis de las imágenes visuales se orientó hacia la reflexión sobre sus formas y narrativas, profundizando en su dimensión conceptual y expresiva para desentrañar sus significados ocultos.

• 38

## 4. Resultados y discusión

En este apartado se recopilan los datos obtenidos durante la intervención docente. Para su análisis, se ha utilizado la redacción descriptiva y narrativa en forma de diario, centrada en las sesiones y actividades de clase. Los resultados se han agrupado en torno a tres ejes temáticos para facilitar su interpretación: la idoneidad de la publicidad como herramienta de alfabetización mediática, la pertinencia de los aspectos publicitarios trabajados en el aula y, por último, la adecuación de las metodologías y actividades desarrolladas.

### 4.1. Idoneidad de la publicidad como herramienta de alfabetización mediática

La experiencia en la intervención docente confirma que la publicidad es una herramienta eficaz para fomentar la alfabetización mediática del alumnado, principalmente por su versatilidad. Es posible encontrar piezas publicitarias que aborden casi cualquier tema y adaptarlas con relativa facilidad a las características del grupo y, siendo un recurso tan visual, al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE). Además, debido a sus formatos generalmente breves, se pueden mostrar múltiples ejemplos en una sola

sesión. El alumnado adolescente, acostumbrado al consumo de vídeos cortos, suele recibir estos contenidos con una buena predisposición.

Sin embargo, es importante hacer algunas puntualizaciones. En primer lugar, el interés del alumnado depende de que exista una conexión con la imagen publicitaria que se analiza en el aula, ya sea por la temática, la marca o los protagonistas. Por ello, es esencial que el docente no imponga imágenes ajenas a sus experiencias, sino que seleccione aquellas que los educandos consumen habitualmente para su análisis en el aula.

Por otro lado, se considera que integrar la publicidad de forma transversal e interdisciplinaria a lo largo del curso podría resultar más efectivo. La publicidad despierta el interés del alumnado y genera debates significativos, que requieren más tiempo del que permite una unidad didáctica aislada. Esto se debe a que, en la adolescencia, existe una predisposición positiva hacia actividades que les permiten expresarse y aprender a través del juicio de valor, la construcción de la identidad y las producciones culturales que consumen a diario (Cuervo-Sánchez et al., 2022).

Asimismo, la publicidad es una herramienta valiosa para reforzar todas las competencias clave, especialmente la competencia en comunicación lingüística y la competencia ciudadana. De hecho, se ha identificado una correlación entre ambas: el éxito de proyectos de alfabetización mediática, como el que se presenta en este artículo, depende en gran medida de la capacidad del alumnado para comprender, interpretar y valorar críticamente los mensajes en distintos formatos (competencia en comunicación lingüística), así como de su compromiso como ciudadanos activos (competencia ciudadana).

Durante las sesiones dedicadas al análisis crítico de imágenes publicitarias, los estudiantes mostraron dificultades significativas para identificar los elementos de la comunicación en ejemplos concretos, así como para distinguir entre la trama, el tema y el mensaje de las piezas publicitarias. De ello se desprende que tienen problemas para determinar a quién van dirigidas, qué pretenden comunicar y qué valores subyacen en lo que muestran. Si se les solicita que expliquen un vídeo, es probable que se limiten a narrar las acciones que ocurren en él; o a señalar lo que aparece en primer plano si se trata de una imagen estática. Esta falta de profundidad en su análisis los hace vulnerables ante los discursos publicitarios.

En cuanto a la competencia ciudadana, y en línea con las experiencias de otros autores (Ferrés, 2010), podemos concluir que la publicidad ofrece un escenario idóneo para introducir conceptos como la concienciación social y el activismo; dotando a los adolescentes de las estrategias y los códigos necesarios para contribuir a la resolución de las causas que les preocupan. Por todo ello, se considera que la participación de los estudiantes en este tipo de propuestas de innovación docente podría fortalecer ambas competencias.

## 4.2. Pertinencia de los aspectos publicitarios trabajados en el aula

Estudiar contenidos relacionados con el lenguaje, la producción y los valores e ideología presentes en las imágenes publicitarias es un buen punto de partida para que el alumnado se inicie en el análisis crítico de dichas imágenes. Para otorgar mayor profundidad a ese análisis, es necesario abordar también las dimensiones de recepción, audiencia y difusión, así como prestar más atención a la estética, según el marco de la alfabetización mediática de Ferrés y Piscitelli (2012).

Los educandos muestran una especial vulnerabilidad ante la publicidad en la que la relación con el producto o servicio que desea vender no resulta tan directa ni evidente. Este es el caso de los anuncios que cuentan una historia a través de una narrativa envolvente, apelan a las emociones del público objetivo y abordan temas universales o de interés general, como los valores familiares, la superación personal o causas sociales.

Figura 2. Ejemplos de proyectos realizados por el alumnado



Es por eso que les resulta difícil comprender el interés de una marca en llevar a cabo una campaña de publicidad social. Para ellos las marcas no tienen ninguna responsabilidad hacia sus comunidades y mucho menos hacia problemáticas sociales. Las perciben como entidades desconectadas de lo que ocurre a su alrededor, considerando las acciones de una empresa y los valores asociados a su marca como dos elementos independientes y sin relación aparente.

Esta percepción de desconexión no es casual, ya que los propios adolescentes también se sienten ajenos a muchas de las causas sociales que este tipo de campañas publicitarias aborda, tanto en su rol de consumidores como en el de ciudadanos. No obstante, al vincular dichas causas con sus realidades inmediatas y, especialmente, con historias o personas con las que pueden establecer una conexión personal, su compromiso y participación en las actividades propuestas se transformaron significativamente, llegando incluso a superar las expectativas iniciales del proyecto.

En este sentido, la pieza clave de la propuesta de innovación docente fue el proyecto de publicidad social, que actuó como un puente entre una problemática social inicialmente recibida con escaso entusiasmo en el aula y el alumnado, permitiéndoles involucrarse de manera más activa y consciente.

### 4.3. Adecuación de las metodologías y actividades desarrolladas

La experiencia de la intervención docente respalda la eficacia de las metodologías activas, sugiriendo una correlación positiva entre el nivel de protagonismo del alumnado en las actividades y su aprendizaje. En este sentido, las actividades de debate guiado, potenciadas mediante la técnica de fotoprovocación, resultaron especialmente efectivas para abordar dimensiones como la ideología y los valores en la publicidad. En estas

dinámicas, el docente actuó como moderador, pero el alumnado asumió el rol principal, lo que favoreció su implicación y participación.

De igual modo, las actividades lúdicas, como juegos y retos, lograron una alta implicación por parte del alumnado y ayudaron a consolidar los conceptos aprendidos al aplicarlos a diferentes ejemplos. Desde una perspectiva investigadora, este tipo de dinámicas favorecen una respuesta espontánea, permitiendo descubrir las asociaciones de ideas que el alumnado realiza de forma subconsciente en relación con productos, servicios o marcas. Un ejemplo significativo fue la reacción ante la pregunta sobre el público objetivo de una tienda de productos deportivos: la respuesta inmediata fue "hombres jóvenes", a pesar de que en el grupo participaban varias alumnas federadas en diferentes deportes.

Aunque las actividades desarrolladas fueron pertinentes y contribuyeron positivamente a la alfabetización mediática del alumnado, se observa que el beneficio de la experiencia práctica es tan significativo que, para futuras propuestas de innovación docente, se sugiere integrar simultáneamente el análisis crítico y la expresión artística. Esto evitaría tratar ambas perspectivas como bloques separados y permitiría una secuenciación didáctica más cohesionada y eficaz.

## 5. Conclusiones

La alfabetización mediática se configura como un proceso educativo fundamental en la sociedad postdigital, ya que permite a los adolescentes comprender y cuestionar los mensajes que reciben a diario a través de las imágenes publicitarias. Este proceso no solo enriquece su capacidad de análisis y expresión, sino que también refuerza su rol como ciudadanos comprometidos en un contexto eminentemente digital.

La propuesta de innovación docente presentada en este artículo pone de manifiesto que las imágenes que entretienen y configuran la realidad de los educandos no solo tienen cabida en las aulas, sino que poseen un gran potencial educativo. En primer lugar, porque representan los centros de interés del alumnado, facilitando una aproximación más dialógica y participativa al proceso de aprendizaje. En segundo lugar, por la flexibilidad que ofrecen para diseñar propuestas orientadas a fomentar una, varias o todas las dimensiones de la alfabetización mediática.

Esto puede lograrse desde distintas áreas o materias o, idealmente, mediante un enfoque multidisciplinar y continuado en el tiempo, adaptado a cualquier curso y etapa educativa, y ajustado a las características específicas de cada grupo. La alfabetización mediática está estrechamente vinculada con la adquisición de las competencias clave que se recogen en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), aunque en distintos niveles, y la educación mediática se contempla específicamente como un aspecto esencial dentro de la competencia digital. De este modo, este tipo de iniciativas cuenta con un sólido respaldo curricular, lo que afianza la pertinencia y obligación de su desarrollo.

Esta conexión entre la alfabetización mediática y las competencias clave puede ser tanto un factor favorable como un obstáculo para el alumnado, como se ha observado durante la experiencia de la intervención docente. Una de las principales dificultades encontradas al ejecutar un análisis crítico de las imágenes publicitarias ha sido precisamente el propio proceso de análisis: comprender, interpretar y valorar el contenido de dichas imágenes, lo que está directamente relacionado con la competencia en comunicación lingüística. En cuanto a la competencia ciudadana, los adolescentes muestran una predisposición



favorable a implicarse en causas sociales que les resultan relevantes. Sin embargo, para que esto se materialice, es fundamental que puedan conectar con dichas causas a un nivel personal, que estas estén relacionadas con su entorno inmediato o que tengan la oportunidad de interactuar directamente con personas involucradas en ellas.

Así, un proceso educativo, ya de por sí complejo, se ve influido por una amplia variedad de factores: el grado de adquisición de las diferentes competencias clave, la ratio del alumnado – un aspecto crucial a la hora de desarrollar actividades que requieran la participación activa de los educandos –, los recursos y espacios disponibles en el centro, las características del grupo, entre otros. Esta diversidad de contextos da lugar a un extenso compendio de experiencias y recomendaciones educomunicativas, así como a numerosas oportunidades de investigación.

Una de las líneas más interesantes consistiría en analizar la conexión entre la alfabetización mediática y la competencia en comunicación lingüística, con el objetivo de determinar en qué medida, cuando se afirma que los adolescentes adolecen de conciencia crítica frente a las imágenes publicitarias o no aprovecha plenamente las oportunidades digitales para la expresión artística, estamos realmente ante un déficit en su alfabetización mediática o en su competencia en comunicación lingüística.

## Referencias

- Aparici, R. S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 307-317). Gedisa.
- Barbas Coslado, Á., (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157-175.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales* [Trabajo de máster, Universitat Pompeu Fabra]. eRepositorio UPF.  
<http://hdl.handle.net/10230/34497>
- Cuervo-Sánchez, S. L., Martínez-de-Morentin, J. I., y Medrano-Samaniego, C. (2022). Una intervención para mejorar la competencia mediática e informacional. *Educación XX1*, 25(1), 407-431.  
<https://doi.org/10.5944/educXX1.30364>
- Dafonte-Gómez, A. (2023). Capítulo 15. Alfabetización mediática a través del Aprendizaje-Servicio. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, 19, 205-216. <https://doi.org/10.52495/c15.emcs.19.p105>
- Escaño, C. (2018). Educación hacker: una pedagogía crítica (inter)creativa para los comunes del conocimiento. En R. Aparici, C. Escaño y D. García-Marín (Coords.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. (pp. 53-64). UNED.
- Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 251-266). Gedisa.
- Ferrés, J., Aguaded, I., y García, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: Dificultades y retos. *Icono14*, 10(3), 23-42.  
<https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>



- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI.
- García, R., Matos, A. P. d. M., Arenas, A., y Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria: Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 58, 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>
- Giroux, H., y Jandrić, P. (2015). Pedagogy of the Precariat: critical pedagogy in and for the age of the digital media. *Counterpunch*, Weekend Edition June 12-14.
- Gutiérrez, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 171-186). Gedisa.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>.
- Herrero-Curiel, E. (2024). Alfabetización mediática en la escuela: Impulsar una inclusión digital saludable desde la infancia. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 124, 22-25
- Herrero-Curiel, E. y La Rosa, L. (2022). Secondary education students and media literacy in the age of disinformation. *Comunicar*, 30(73), 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2019). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory. Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2, 11-21. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.01>
- Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación más allá del 2.0*. (pp.41-64). Gedisa.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-S-2020-340.pdf>
- Maeso, F., y Marfil, R. (2011). Artes visuales y educación mediática. Posibilidades para una didáctica común. En R. Aparici et al. (Coord.), *Educación mediática y competencia digital*. E.U. de Magisterio (UVA).
- Marfil, R. (2015). *Educación artística y comunicación audiovisual: Espacios comunes* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/41360>

- Marta-Lazo, C. (2023). La alfabetización mediática, vacuna ante la desinformación en la era de las TRIC. *Anuario ThinkEPI*, 17. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2023.e17a47>
- McLaren, P., Escaño, C., y Jandrić, P. (2018). Por una pedagogía crítica digital. Retos y alfabetización en el s. XXI. En R. Aparici, C. Escaño, y D. García (Coords.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. (pp. 35-54). UNED.
- Picazo-Sánchez, L. (2019). Reflexiones y propuestas desde la alfabetización mediática. En A. Sanmartín Ortí y M. Sánchez Sanz (Coords.), *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes* (pp. 140-146). Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Rivera, D., Ugalde, C., González, C., y Carrión, G. (2015). Competencias mediáticas en el contexto educativo de Ecuador: Resultados de Loja, Zamora y Cuenca. En C. Mateos y J. Herrero (coords.) *La pantalla insomne*. (pp. 2481-2496). Universidad de La Laguna.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. UNESCO.