



Páginas: 270-281  
Recibido: 2021-06-01  
Revisado: 2022-08-10  
Aceptado: 2022-09-16  
Publicación Final: 2022-09-30

[www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index](http://www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index)

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.16987>

## Enseñanza y aprendizaje con medios de comunicación en Educación Secundaria en Málaga

### Teaching and learning with the media in Secondary Education in Malaga

-   **Carolina Morató-Beltrán**  
Universidad de Málaga (España)
-   **Álvaro López-Martín**  
Universidad de Málaga (España)
-   **Laura López Romero**  
Universidad de Málaga (España)

### Resumen

Ante la creciente importancia de la tecnología y los medios de comunicación en la sociedad, la alfabetización mediática constituye uno de los principales retos del panorama educativo. Esta investigación pretende explorar las iniciativas mediáticas llevadas a cabo en la etapa de Educación Secundaria en la provincia de Málaga. Mediante dos muestreos no probabilísticos se seleccionaron un total de 506 estudiantes y 18 docentes —ambos conjuntos pertenecientes a 15 institutos públicos—. Al primer grupo se le distribuyó un cuestionario, mientras que el segundo fue sometido a una entrevista. El perfil del profesorado se aprecia predominantemente femenino de edad joven y media, con formación mediática y tecnológica adquirida de manera autodidacta. Los resultados reflejan el protagonismo de los recursos audiovisuales y la notable atención a las dimensiones del lenguaje y la tecnología, si bien influyen respectivamente las variables curso y sexo. La utilización de los medios —en menor medida, en esta investigación también se presta atención a las TIC— reportan una serie de beneficios al docente y al alumnado, tales como aumento de la motivación, la empatía o la adquisición de competencias clave. Estas herramientas suponen un instrumento eficaz para fomentar el aprendizaje significativo y optimizar la acción educativa, aunque las carencias formativas del profesorado en materia de educomunicación y TIC y la escasez de programas formativos permiten dilucidar que la alfabetización mediática en Secundaria está aún en fase embrionaria.

### Abstract

Given the growing importance of technology and the media in society, media literacy is one of the main challenges in the world of education. This research aims to explore the media initiatives carried out at the Secondary Education in the province of Malaga. A total of 506 students and 18 teachers were selected —from 15 public secondary schools— by means of two non-probability samplings. The first group was given a questionnaire, while the second was subjected to an interview. The profile of the teaching staff is predominantly female of young or middle age, with a knowledge of media and technology acquired through self-tuition. The results reflect the prominence of audiovisual resources and the notable attention to areas related to language and technology, although the variables year and gender influence respectively. The use of media and —this research also pays attention to ICT— brings a series of benefits to teachers and students, such as increased motivation, empathy or the acquisition of key skills. These tools are an effective instrument to promote meaningful learning and optimize education, although deficiencies in teacher training in the field of educommunication and ICT and the lack of training programmes make it clear that media literacy in secondary education is still in its embryonic phase.

### Palabras clave / Keywords

Enseñanza secundaria, Alfabetización informacional, Educación sobre medios de comunicación, Adolescencia, Docente, Tecnología de la Información (TIC), Medios de comunicación de masas, Lenguaje.  
Secondary education, Information literacy, Media education, Adolescence, Teacher, Information technology (ICT), Mass media, Language.

## 1. Introducción

La Generación Z, a la que pertenecen los adolescentes de hoy, establece la mayor parte de sus relaciones, consumos y hábitos cotidianos en el entorno digital (García et al., 2018). Este segmento de la población desarrolla una serie de estrategias informales de aprendizaje en el ciberespacio que contribuyen a la adquisición de competencias y destrezas potencialmente útiles en el ámbito escolar (Scolari, 2016, p. 2018).

A su vez, los jóvenes están expuestos continuamente a amenazas y riesgos en la red (Rummler et al., 2020), cuyas consecuencias podrían agravarse debido a la falta de capacidad de discernimiento en edades tempranas. Esto hace que la cantidad de horas que los jóvenes dedican a las nuevas tecnologías constituya una de las principales inquietudes de progenitores y tutores.

En consonancia con las proclamas que defiende la UNESCO y otras organizaciones para elevar la competencia mediática de la ciudadanía y las propuestas cada vez más notorias para el diseño de manuales y currículos que orienten al profesorado en este campo (Aguaded et al., 2021), numerosos trabajos aúnan esfuerzos en proclamar la necesidad de educar y formar a niños y adolescentes en educación mediática (Ramírez-García y González-Fernández, 2016; González-Fernández et al., 2018; Alcolea-Díaz et al., 2020; Berger, 2020); no sin olvidar que se trata de una tarea compartida por el ámbito educativo y familiar en el que también debe participar de primera mano el Estado y los propios medios de comunicación.

Si bien existen investigaciones en las que se aborda el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en las aulas (Medina y Ballano, 2015; Medina et al., 2017; Colás et al., 2018; Estrella et al., 2019; Escobar-Mamani y Gómez-Arteta, 2020), los resultados de aprendizaje (De Pablos et al., 2015; Pereira et al., 2015; De la Fuente et al., 2019; Ortiz-Colón et al., 2019) o la formación de los docentes (Pérez-Tornero y Tayie, 2012; López-Romero y Aguaded-Gómez, 2015; Osuna-Acedo et al., 2018; Berger, 2020), no abundan estudios en los que se exploren de manera conjunta las perspectivas de los docentes y el alumnado. Por ello, esta investigación pretende paliar, al menos de manera parcial, este vacío de la literatura y complementar con sus hallazgos los trabajos previos.

### 1.1. La educación mediática y su necesaria implantación en la Enseñanza Secundaria

En las dos últimas décadas la alfabetización mediática ha adquirido un importante protagonismo en la enseñanza debido al auge de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación digitales. Históricamente, esta meta ha centrado la atención de diversos autores y organizaciones internacionales como la UNESCO, quienes alertaban sobre la necesidad de introducir en las aulas una disciplina que conectara la comunicación y la educación (Masterman, 1993; Pérez-Tornero, 2005; Buckingham, 2007; Aguaded, 2011; Fedorov, 2011; Ferrés y Piscitelli, 2012; Medina y Ballano, 2015). Esta situación se ha visto incrementada en los últimos años con el propósito de evitar un “analfabetismo funcional” (Ambròs y Breu, 2011) o una desigualdad de oportunidades entre los colectivos más vulnerables (Tejedor y Pulido, 2012; Ramírez-García y González-Fernández, 2016) y dar respuesta a las exigencias de “una sociedad fuertemente mediatizada y tecnologizada” (Aguaded et al., 2011, p. 12).

Los beneficios que generan estas prácticas en la enseñanza contrastan con la moderada incidencia de la alfabetización mediática en el currículo académico, así como en la formación de los futuros docentes. Así se puede inferir de la literatura científica existente, en la que se pone de manifiesto que el empleo de los medios en la educación obligatoria continúa siendo un reto sin resolver (Medina y Ballano, 2015; Ramírez-García y González-Fernández, 2016). Fernández-Enguita et al. (2010) presentan una visión maximalista al considerar que la ausencia de elementos motivadores —entre los que destacan el empleo de los medios de comunicación y las tecnologías— supone la principal causa del abandono escolar y el fracaso académico. En 2020 la tasa de abandono temprano de la educación en España se situó en 16% —la más alta de la Unión Europea— (Eurostat, 2021).

Medina et al. (2017) advierten sobre el excesivo protagonismo del componente instrumental de la tecnología en el sistema de enseñanza-aprendizaje, en detrimento de una perspectiva mediática más integral. De ello se puede dilucidar que las políticas sobre alfabetización mediática han sido insuficientes, no logrando penetrar adecuadamente en el sistema educativo. Al respecto, es preciso destacar los esfuerzos por definir indicadores que permitan medir las competencias mediáticas y audiovisuales (Pérez-Tornero y Celot, 2009; Ferrés y Piscitelli, 2012; Pérez-Tornero et al., 2018; Valle-Razo et al., 2020). Resulta especialmente relevante la aportación de Ferrés y Piscitelli (2012), cuyos indicadores propuestos conforman un modelo útil para la evaluación de la alfabetización mediática tomando como referencia las seis dimensiones que constituyen los

procesos mediáticos y comunicativos: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética.

Al revisar la literatura se registran trabajos en los que se pone el foco sobre la evaluación de la educación mediática en centros o territorios determinados (Aguaded et al., 2011; Ferrés et al., 2011; De Pablos et al., 2015; Medina y Ballano, 2015; Pereira et al., 2015; González-Fernández et al., 2018), en los cuales se evidencian ciertas necesidades formativas. La causa de la incorporación y el empleo de los medios de comunicación en los centros educativos vendría determinada, entre otros factores, por la gestión de los propios centros (López y Miranda, 2007), sus creencias (Tirado y Aguaded, 2014) o por la formación de los docentes (Ramírez-García y González-Fernández, 2016).

El conocimiento de las dimensiones que integran la competencia mediática ha sido crucial para determinar cuáles de ellas se desarrollan en el plano educativo. Así, en el entorno universitario, en estudios sobre educación y comunicación, se ha podido demostrar que Lenguaje y Tecnología son las más abordadas, dejando en el olvido otras como Estética e Ideología, que permiten un análisis más en profundidad (Ferrés et al., 2013; López-Romero y Aguaded-Gomez, 2015).

La UNESCO impulsó en 2011 el informe *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (Wilson et al., 2011), que incluía una serie de recomendaciones para paliar las carencias formativas del profesorado, cuyo proceso de aprendizaje ha quedado demostrado ser crucial para el éxito de la alfabetización mediática (Ramírez-García y González-Fernández, 2016; Osuna-Acedo et al., 2018; Alcolea-Díaz et al., 2020). Sin embargo, las adaptaciones y su convivencia con las políticas estatales han repercutido negativamente en su efectiva aplicación (Pérez-Tornero y Tayie, 2012; Wallis y Buckingham, 2016).

En 2021 se publicó el Currículum Alfamed de formación de profesorado en educación mediática (Aguaded et al., 2021), siendo cada vez más numerosas las propuestas para llevar a las aulas guías docentes bien diseñadas y sobre todo con un profesorado en renovada formación.

En España, la presencia de la educación mediática en el currículum académico ha sido tímida, a veces existente, a veces inexistente, pero con un denominador común, la escasa formación del profesorado, y por lo tanto, una materia de escaso aprovechamiento (Tucho, 2008; López-Romero, 2019).

## 1.2. Objetivos

El objetivo fundamental de esta investigación estriba en explorar las iniciativas mediáticas que se llevan a cabo en la etapa de Educación Secundaria en la provincia de Málaga. En aras de una mayor concreción, se establecieron varios objetivos complementarios:

- O1. Describir el perfil del profesorado que aplica la educación mediática en las aulas.
- O2. Determinar qué formato de medios de comunicación se están trabajando en las aulas de Secundaria.
- O3. Identificar cuáles son las dimensiones de la alfabetización mediática con mayor incidencia en el proceso de aprendizaje.
- O4. Calibrar los beneficios que la implementación de los medios de comunicación reporta al alumnado y al profesorado.

## 2. Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación, de carácter transeccional descriptivo, se ha combinado el cuestionario y la entrevista, dada la idoneidad de estos instrumentos para recabar datos sobre opiniones, actitudes o conocimientos (Archenti, 2007; Gaitán y Piñuel, 2010). Esto permitirá obtener datos cuantitativos y cualitativos, además de conocer “diferentes perspectivas sobre el mismo fenómeno” (Jensen, 2002, p. 272). Esta dualidad se debe a que, por una parte, se consideró que el cuestionario era la técnica más adecuada para obtener un elevado volumen de respuestas, así como para facilitar la participación del estudiantado; por otra, dada la madurez argumental del profesorado y las múltiples opciones de enseñanza y actividades planteadas por estos, se estimó oportuno optar por la entrevista, la cual permitiría profundizar en el objeto de estudio y obtener de sus respuestas matices o puntualizaciones de valiosa aportación que a través de otras técnicas de investigación no serían posible recabar.

Mediante un muestreo no probabilístico intencional se seleccionaron 15 institutos públicos de la provincia de Málaga pertenecientes a diferentes comarcas y a distintos municipios con heterogeneidad demográfica. La elección de estos centros responde a los siguientes criterios: 1) participación en programas educativos afines a

la alfabetización mediática (Comunica, PRODIG o Aula de Cine); 2) autorización para la distribución del cuestionario entre el alumnado; y 3) heterogeneidad de los medios de comunicación empleados. La muestra quedó constituida por 18 docentes —todos ellos coordinadores de sus respectivos centros en los programas educativos mencionados— y 506 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, repartidos de la siguiente manera: 17 estudiantes de 1º (3,36%), 203 de 2º (40,12%), 210 de 3º (41,50%) y 76 de 4º (15,02%).

### 2.1. Procedimiento e instrumento de recogida de datos

El cuestionario y la entrevista fueron confeccionados tomando como referencia estudios previos (Ramírez-García y González-Fernández, 2016; Fernández de Arroyabe et al., 2018; Pereira et al., 2019), a lo que se sumaron variables *ad hoc* vinculadas con los objetivos planteados. Si bien las variables procedentes de los estudios mencionados ya habían sido validadas con anterioridad, en aras de una mayor exhaustividad y con el fin de verificar las nuevas variables introducidas, se realizó un pretest que supuso la reformulación de algunas de las preguntas iniciales.

El cuestionario distribuido entre el alumnado está constituido por 13 preguntas cerradas —una de opción múltiple y 10 de tipo Likert— y 1 abierta. La entrevista realizada al profesorado es semiestructurada y está compuesta por 8 preguntas —3 de ellas semiabiertas y 5 abiertas—. En ambos casos, las cuestiones se estructuraron en tres dimensiones:

- Información de registro. Se incluyó una batería de ítems útiles para una óptima disección.
- Uso y aprendizaje. En el cuestionario se preguntó al alumnado qué medios de comunicación había trabajado en clase. Además, se pidió que indicaran en una escala numérica —siendo 1 “Nada” y 5 “Mucho”— en qué medida les permitió el empleo de los medios mejorar en los siguientes aspectos: autonomía, conocer e interpretar el mundo, adquisición de valores sociales, expresión oral, expresión escrita, motivación en la asignatura, manejo de la tecnología, trabajo en equipo e implicación y relación con el docente. Respecto a la entrevista al profesorado, las principales variables estudiadas fueron: ¿Cómo se ha formado en educación mediática?, ¿qué tipo de medios o recursos emplea?, ¿qué proyectos relacionados con los medios ha llevado a cabo durante este curso?, ¿qué dimensiones trabaja en sus clases?, ¿cómo cree que beneficia al alumnado el uso de los medios? y ¿en qué sentido cree que beneficia la introducción de los medios al ejercicio de la docencia?
- Consideraciones finales. En este bloque se pone el foco sobre la valoración y preferencias acerca del uso de los medios en el aula. Al estudiantado se le solicitó que evaluara el nivel de utilidad global de la iniciativa mediática, sus preferencias metodológicas para el aprendizaje y, por último, se incluyó una pregunta abierta con la que se pretendía ahondar en sus impresiones sobre su experiencia de trabajar con medios de comunicación en el aula. Asimismo, se consultó a los docentes si creen que sus alumnos son competentes mediáticamente, así como los inconvenientes y dificultades que localizan para la inclusión de los medios de comunicación en sus centros.

El trabajo de campo y la recogida de datos se desarrolló de manera presencial durante el último trimestre de 2020 —de octubre a diciembre—. Se llevaron a cabo, por una parte, 15 sesiones —una por cada centro— de aproximadamente 20 minutos para la realización de los cuestionarios; y, por otra, en días distintos se realizaron 18 sesiones de en torno a 45 minutos de duración relativas a las entrevistas al profesorado. Tras recabar las respuestas de los cuestionarios, se generó una matriz de datos en el programa estadístico SPSS, en el que se llevaron a cabo los análisis descriptivos e inferenciales que permitían comprobar las relaciones entre categorías. Para las variables nominales se realizó el test de independencia chi-cuadrado y se evaluó el tamaño del efecto (TE) para explorar si existían diferencias significativas en el empleo de los medios de comunicación y el aprendizaje en función del curso. Para las cuantitativas se optó por la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney y el análisis de varianza, identificándose las diferencias entre variables mediante pruebas *post hoc*. Por su parte, para las respuestas de las entrevistas se empleó la herramienta ATLAS.ti, la cual permitió codificar los datos cualitativos y establecer redes semánticas con el fin de identificar posibles relaciones y similitudes entre las respuestas del profesorado, así como lograr un óptimo análisis e interpretación de la información.

### 3. Resultados

#### 3.1. Perfil del profesorado

Los resultados muestran un claro predominio femenino (66,67%), lo cual responde al propio desequilibrio de la profesión —históricamente feminizada—. El profesorado de edad joven y media es el que emplea en mayor medida los medios de comunicación para sus labores docentes (77,78%), especialmente aquellos cuya edad está comprendida en el rango de 41 a 45 años (38,89%). Otro dato que revela la tendencia a un mayor uso de los medios de comunicación es la experiencia profesional —el 77,78% de la muestra cuenta con menos de 20 años de antigüedad—.

Las especialidades más recurrentes en la formación académica del profesorado son las referidas al ámbito de Humanidades y Ciencias Sociales (89%), destacando Filología Hispánica (22%) y Periodismo (16,5%). A su vez, las materias vinculadas con esta área del conocimiento, especialmente la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, son las que presentan un mayor grado de conveniencia para trabajar la alfabetización mediática.

Mayor similitud se desprende en la formación del profesorado, la cual es esencialmente autodidacta (72,22%), no observándose diferencias reseñables de acuerdo con el sexo ni la edad. El 38,89% admite haber adquirido conocimientos a través de la asistencia a cursos especializados y solo el 22,22% ha recibido formación durante su etapa universitaria —la totalidad de los titulados en Periodismo y/o Comunicación Audiovisual—. Es exigua la proporción de docentes (33,33%) en cuya formación mediática se han combinado múltiples alternativas —preponderantemente autotrendizaje y cursos especializados—. En cualquier caso, la formación adquirida se orienta principalmente a cuestiones de carácter técnico y funcional.

En opinión de la mayoría de los entrevistados, su capacitación en el uso didáctico de los medios de comunicación es deficiente y su abordaje depende (casi) exclusivamente del voluntarismo, la dedicación extralaboral y el empleo de recursos propios. Así se puede extraer de las respuestas en las que se indica que la mayor parte del trabajo preparatorio de las clases se realiza fuera de las aulas (“el 80% de la organización se hace en casa” o “para poder innovar en mis clases debo dedicarle una gran cantidad de horas para la búsqueda de herramientas que me permitan incorporar los medios de comunicación en la asignatura”); frente a esto, aunque se trata de una tendencia minoritaria, otros docentes optan por las denominadas clases invertidas: “No explico el tema porque uso el vídeo como recurso. Lo que hago es trabajar con proyectos [...] y el *feedback* que me llega de ellos es que prefieren mucho más así la clase”.

También se localizan diferencias significativas en cuanto a la asistencia a cursos. Si bien, como se ha señalado, los entrevistados se han formado mayoritariamente de manera autodidacta, aquellos de edad joven y media son los que menos acuden a cursos formativos (14,28%), algo que sí se demuestra una práctica habitual entre los docentes mayores de 41 años (54,54%).

#### 3.2. Usos y beneficios de los medios de comunicación

En cuanto a los medios de comunicación empleados, se observa un amplio repertorio de recursos, entre los que destacan la visualización e interpretación de reportajes o noticias (43,28%), la producción de cortometrajes (40,32%) y el manejo de redes sociales (38,14%). Durante la etapa de Secundaria, la atención y el uso de estas herramientas es sostenido. En este sentido, la principal variable predictora es el curso, no observándose apenas diferencias en función del lugar de residencia o la comarca. Junto con las herramientas mencionadas, durante el primer año de Secundaria los medios de comunicación tradicionales —periódico, 58,82%— y los recursos lúdicos y creativos —videopoemas, 58,82%; videojuegos, 52,94%; y videocuentos, 41,18%— adquieren un notable protagonismo, empleándose con mayor frecuencia que en los cursos posteriores (Tabla 1). Tendencia contraria ocurre con otras herramientas como la visualización de informativos y la proyección cinematográfica, cuya máxima incidencia se registra en el cuarto curso. No obstante, en palabras de los docentes entrevistados, 2º y 3º son los cursos más favorables para trabajar los medios de comunicación en las aulas. Esto respondería, por una parte, a la complejidad y periodo de adaptación que requiere el estudiantado que procede de 6º de Primaria y, por otra, a la presión por titular en el caso de los matriculados en 4º de ESO.

Lo que sí parece constatarse un rasgo común durante la ESO es el predominio e importancia del audiovisual. El 90% del profesorado afirma, en líneas generales, utilizarlo por considerarlo una herramienta útil para mejorar la expresión oral del alumnado, fomentar la creatividad y abordar cuestiones de carácter abstracto que los libros de textos no alcanzan a transmitir. Sobre estos soportes, el profesorado admite, entre otros testimonios que “a través de los cortos conseguí trabajar los temas que quería y era mucho más fácil que los niños los comprendieran, debatieran, que tuvieran claro un mensaje y que no se les olvidase”; también se refieren a los

videoclips musicales, gracias a los cuales “ven estereotipos, vestuario, acciones, buenas y malas... Son sus referentes, sus modelos y es fundamental trabajar con ellos”.

**Tabla 1**

*Principales medios de comunicación y recursos empleados por curso<sup>(1)</sup>*

Recursos	Cursos				
	1º	2º	3º	4º	General
Cine o series	-	29,06%	28,09%	36,84%	28,85%
Cortometrajes	47,06%	31,03%	48,57%	40,79%	40,32%
Informativos	17,65%	26,60%	21,43%	38,16%	25,89%
Interpretación de reportajes o noticias <sup>(2)</sup>	52,94%	40,89%	44,28%	44,74%	43,28%
Periódico	58,82%	29,06%	25,24%	30,26%	28,66%
Publicidad	47,06%	19,21%	27,62%	44,74%	27,47%
Radio o podcast	52,94%	24,14%	22,86%	14,47%	23,12%
Redes sociales	41,18%	27,09%	43,33%	52,63%	38,14%
Blog	47,06%	31,53%	32,38%	25%	31,42%
Booktrailer o reseña literaria	11,76%	5,42%	38,57%	35,52%	23,91%
Videoclip	52,94%	27,09%	31,90%	30,26%	30,43%
Videocuentos	41,18%	-	-	-	1,38%
Videojuegos	52,94%	9,85%	10,95%	15,79%	12,65%
Videopoemas/Audiopoemas	58,82%	1,48%	10,48%	19,74%	9,88%
Videos con croma	35,29%	7,88%	16,67%	7,89%	12,45%

(1): Azul=Medios de comunicación; verde=Recursos audiovisuales.

(2): Tanto en formatos escritos como audiovisuales.

La dimensión más trabajada en el aula es la referida al lenguaje (83,33%), seguida de la faceta tecnológica (55,55%). Frente a esto, los niveles de incidencia más bajos se localizan en las dimensiones de estética (27,78%) y percepción e interacción (22,22%), debido a la falta de conocimiento y tiempo, en el caso de la primera, y por una cuestión de desinformación en la segunda.

La atención prestada a algunas dimensiones como el lenguaje, la producción y difusión y la ideología y valores varía de manera relevante en función del sexo del docente (Tabla 2). La incidencia registrada oscila considerablemente, de lo que se infiere un patrón de actuación diferenciado, aunque con grandes semejanzas en el resto de dimensiones.

**Tabla 2**

*Dimensiones de la alfabetización mediática trabajadas en el aula según el sexo del docente*

Dimensión	Sexo		General
	Hombre	Mujer	
Estética	33,33%	25%	27,78%
Ideología y valores	66,67%	33,33%	44,44%
Lenguaje	50%	100%	83,33%
Percepción e interacción	33,33%	16,67%	22,22%
Producción y difusión	33,33%	58,33%	50%
Tecnología	50%	58,33%	55,55%

Respecto a los beneficios que tiene para el alumnado el uso de los medios de comunicación en clase, se desprenden notables divergencias en las valoraciones manifestadas por el profesorado y el estudiantado (Figura 1 y Tabla 3). El primer grupo estima que la principal ventaja es el aumento de la motivación (33,33%), seguido de la mejora de la expresión escrita y oral, el trabajo en equipo y la autonomía —todos estos parámetros registran valores generales idénticos: 27,78%—. Sobre esto último, resulta reseñable el testimonio de una de las profesoras entrevistadas: “Hemos empleado el videojuego de forma didáctica en Geografía. Hemos usado el SimCity; ellos han sido alcaldes de su ciudad y la han construido en base al videojuego”.

A su vez, se distinguen posturas diferenciadas según el sexo del docente. Mientras que los hombres esperan que estas prácticas educativas repercutan en una mayor motivación y mejora de la expresión oral y escrita, las mujeres ponen el foco sobre otras cuestiones como el sentido crítico o la autonomía.

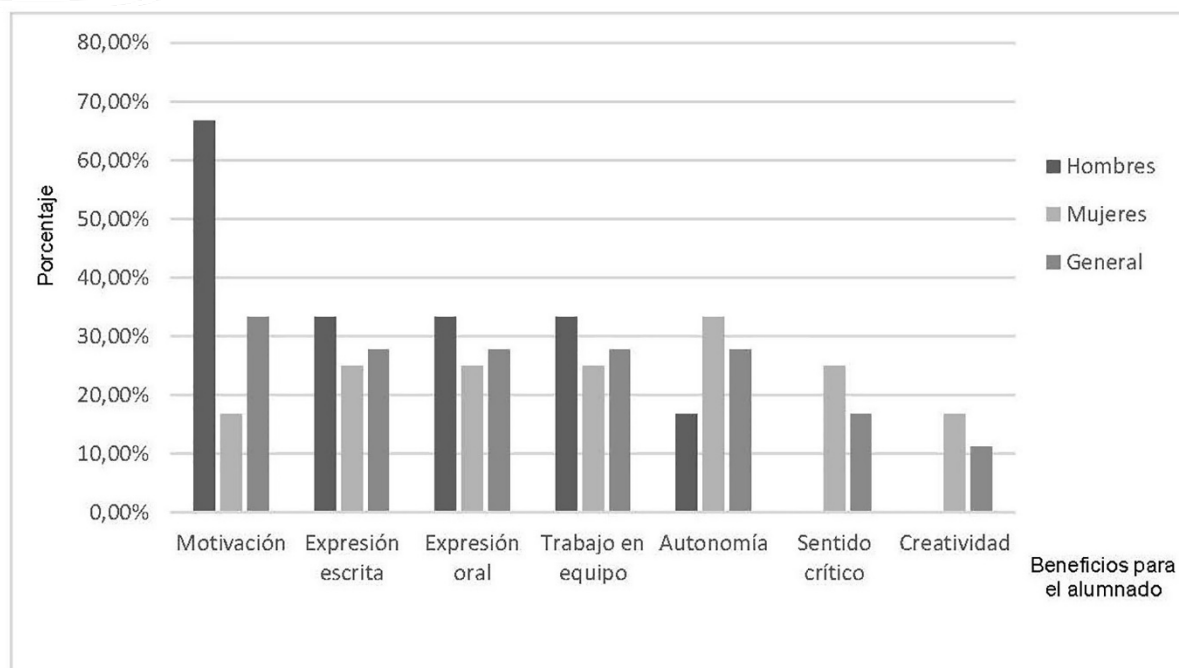


Figura 1. Principales beneficios del uso de los medios de comunicación para el alumnado, según el profesorado.

Por su parte, el estudiantado considera que el uso de estas herramientas les permite desarrollar y adquirir valores sociales —igualdad, tolerancia, diversidad, respeto a las minorías, etc.— (3,80), optimizar el manejo de las tecnologías (3,67) y lograr una mayor autonomía o capacidad de aprender por sí mismo (3,66). Los datos reflejan una gran aceptación de estos recursos didácticos por parte del alumnado, cuya valoración sobre sus beneficios es medio-alto (Tabla 3).

Resultan significativas las diferencias estadísticas halladas por curso. A excepción de la mejora y la adquisición de valores sociales, en todas las variables se registran peores cifras de valoración a medida que avanza el nivel formativo. Es decir, el alumnado que finaliza la Secundaria es el que se muestra más crítico o menos confiado en los beneficios de los medios de comunicación en su aprendizaje.

Tabla 3

Valoración (sobre 5) del alumnado sobre los beneficios de los medios de comunicación en su aprendizaje

Capacidad o habilidad desarrollada	Cursos				
	1º	2º	3º	4º	General
Autonomía	3,94	3,69	3,67	3,47	3,66
Conocer e interpretar el mundo	3,88	3,70	3,61	3,5	3,64
Expresión escrita	3,88	3,38	3,27	3,13	3,31
Expresión oral	3,94	3,48	3,49	3,30	3,47
Manejo de las tecnologías	3,88	3,70	3,68	3,51	3,67
Motivación	4,06	3,44	3,63	3,29	3,52
Relación con el docente	3,94	3,20	3,33	2,81	3,22
Trabajo en equipo	3,70	3,61	3,68	3,17	3,58
Valores sociales	3,88	3,71	3,85	3,88	3,80

En lo que respecta a las ventajas que aportan los medios de comunicación al ejercicio de la práctica docente, el aumento de la gratificación y la motivación profesional son dos respuestas compartidas por todo el profesorado participante. Una gran parte de los entrevistados (44,44%) también coincide en que la empatía y la mejora de las relaciones profesorado-alumnado constituye otro de los principales beneficios de este tipo de proyectos. Varios de ellos manifestaban así sus impresiones: “Me divierto mucho con ellos y los conozco mejor”, “es ilusionante ver que lo que transmites con palabras, ellos lo transforman con otros medios”, “hace que me guste mucho más mi trabajo y tenga más ganas de venir al instituto”, “lo mejor es la relación que se establece entre

ellos y yo, porque ahí ya somos todos iguales [...], son ellos quienes toman la iniciativa y eso es maravilloso” o “nos permite salir de la rutina, experimentar, contar las cosas de otra manera”.

### 3.3. Valoraciones sobre la aplicación

A la pregunta sobre si consideran que el alumnado es competente en el uso de los medios de comunicación y la tecnología, se desprende un consenso claro entre los docentes. El 72,22% estima que, pese a ser nativos digitales, sus estudiantes no cuentan con una capacitación adecuada. El principal argumento que explicaría estos resultados sería, según los entrevistados, que los hábitos mediáticos y tecnológicos del estudiantado se articula, por lo general, en torno a las redes sociales —predominantemente Instagram y Snapchat— y las plataformas de vídeo —como YouTube o Netflix—, pero no son conscientes de la potencialidad de estas herramientas, a lo que se suma el desconocimiento o nulo uso de otros recursos como la radio, el correo electrónico o la televisión convencional. “Solo conocen Youtube como medio de comunicación, pero luego no saben lo que es un periódico, no han escuchado la radio en su vida y ya, incluso, ni la tele”, “creo que tenemos una falta expectativa porque muchas veces les hablo del correo electrónico y no tienen ni saben lo que es un archivo adjunto. Hay cosas muy elementales que no las saben hacer” o “son huérfanos digitales, saben usar el móvil pero para Instagram, Snapchat o Fornite, pero no tienen una educación en competencia digital y ahí vienen los problemas con el ciberbullying”.

No obstante, la perspectiva del profesorado difiere significativamente en función del rango de edad. Los docentes más jóvenes ( $\leq 45$  años) son los que consideran en una mayor proporción menos capacitado a su alumnado (78,57%). Esta estimación disminuye considerablemente entre el profesorado de mayor edad (50%).

Otro de los factores que permite dilucidar el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje es la utilidad de los contenidos. En este sentido, se evidencia un alto nivel de satisfacción del alumnado respecto a la utilidad de los mismos ( $M=4,15$  sobre 5). Pese a no detectarse diferencias destacables en cuanto al lugar de residencia, sí se aprecia asociación con el curso. Los encuestados de los años intermedios son los que mayor calificación otorgan a la utilidad de estas actuaciones educativas (2º,  $M= 4,12$ ; 3º,  $M= 4,26$ ).

La aceptación y utilidad de estos métodos se refuerza al examinar las preferencias del alumnado para trabajar los contenidos en el aula (Tabla 4). El 89,73% de los encuestados opta por la inclusión de los medios de comunicación en el proceso de aprendizaje, aunque mayoritariamente se inclinan por combinar el libro de texto con los medios o los recursos tecnológicos (47,04%). Esta tendencia se constata en todos los cursos y comarcas. Aun así, es reseñable las diferencias localizadas entre territorios. Los estudiantes de la Serranía de Ronda apuestan en mayor medida (65,51%) por el empleo del libro de texto —de manera exclusiva o combinada—, evidenciando una mayor preferencia por los métodos educativos convencionales. Al contrario que en Valle del Guadalhorce, donde la mitad de los encuestados (50%) elige un aprendizaje a través de medios de comunicación únicamente.

**Tabla 4**

*Preferencias del alumnado para trabajar los contenidos en clase*

Métodos de aprendizaje	Promedio
Indiferente	5,33%
Libro de texto	4,94%
Libro de texto y medios de comunicación	47,04%
Medios de comunicación	42,69%

Finalmente, se preguntó al alumnado sobre lo más positivo de la experiencia mediática. Salvo leves excepciones, todos los comentarios son favorables y destacan, entre otros aspectos, la metodología, el componente dinámico e innovador, la impresión de no estar asistiendo a una clase convencional y el universo de posibilidades que abren los medios de comunicación. Así se puede inferir de comentarios como “ayuda a aprender de otra manera, utilizando métodos menos aburridos”, “nos ha abierto un mundo que no sabíamos que existía. Nos ha hecho mejores personas a todos”, “es más divertido que la clase tradicional y capta más nuestra atención” o “cambia la rutina y nos ayuda a aprender de manera divertida”.

Del mismo modo, interesaba conocer los inconvenientes y dificultades que el profesorado encuentra para abordar la educación mediática. La escasez de recursos tecnológicos, la antigüedad de los equipos informáticos, la carencia de un equipo audiovisual para realizar las producciones o la prohibición de usar los dispositivos móviles en el centro son los factores que más condicionan el desarrollo de las iniciativas mediáticas. El consumo de tiempo junto a la extensión de los temarios son otros dos inconvenientes resaltados por el profesorado. En



menor medida, los peligros de usar el móvil en clase y su vinculación con el ciberbullying y el ciberacoso, así como la obtención de los derechos de imagen del alumnado —para las actividades audiovisuales— también fueron señalados como aspectos que obstaculizan la integración de los medios en el aula. A menudo también encuentran en el resto del propio equipo docente uno de los mayores obstáculos para normalizar la práctica de estas actividades: “la coordinación entre compañeros es fundamental, pero no es fácil de conseguir porque cada uno es de una escuela”, “cuando intenté formar el grupo para el programa de alfabetización mediática había gente que no quería” o “muchos piensan: ‘yo tengo mi temario, mi libro y de aquí no me saques’”. Al respecto, a pesar de que el marco normativo de la educación reconoce e incentiva la educación mediática, uno de los entrevistados reconoce que “quien quería trabajar estas herramientas y tecnologías antes de esta ley, lo hacía; y quien no quiere hacerlo, sigue sin hacerlo”.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados permitieron profundizar en el estudio sobre las iniciativas de alfabetización mediática en la provincia de Málaga. En relación a los propósitos planteados, atendiendo al O1, el perfil del docente que aplica la educación mediática en las aulas se define en torno a tres variables: sexo, edad y formación. Se constata un predominio femenino de edad joven y media y con formación autodidacta en materia mediática y/o tecnológica, recurriendo principalmente para su labor profesional al bagaje particular que adquiere en el uso cotidiano de los medios de comunicación. La enseñanza tutelada —mediante la asistencia a cursos especializados o durante la etapa universitaria— resulta una vía de aprendizaje con escasa incidencia. Además, se constata que la formación está orientada a cuestiones técnicas y funcionales, lo que lleva a una tendencia errónea de emplear aplicaciones y herramientas desvinculadas con el panorama mediático; en líneas generales, pese al amplio repertorio de recursos y medios de comunicación empleados, se observa un uso superficial de estos. Esto apuntala los hallazgos de estudios previos en los que se alertan sobre las carencias formativas del profesorado en materia mediática y tecnológica (Medina y Ballano, 2015; Ramírez-García y González-Fernández, 2016; Frau-Meigs et al., 2017; Berger, 2020). De esta forma, se convierte en necesaria una mayor educación mediática de los docentes, lo que repercutiría favorablemente en el alumnado.

También se perseguía identificar cuáles son los medios de comunicación empleados con mayor frecuencia (O2). De manera sostenida durante Secundaria, los formatos audiovisuales son los que mayor incidencia tienen en las aulas, con especial protagonismo de la visualización e interpretación de contenidos televisivos u otro tipo de creaciones audiovisuales —cortometrajes, largometrajes, series...—. No obstante, la variable curso ofrece diferencias significativas. Los medios de comunicación tradicionales y las herramientas lúdicas y creativas decrecen en importancia a medida que avanza el nivel formativo. Del análisis de las entrevistas también se extrae que 2º y 3º son los cursos más favorables para trabajar los medios en las aulas, fundamentalmente en materias relacionadas con las Humanidades y las Ciencias Sociales, como ya señalaron Siddiq et al. (2016) y Fraillon et al. (2020).

Respecto a las dimensiones de la alfabetización mediática planteadas por Ferrés y Piscitelli (2012), el lenguaje y la tecnología son los aspectos que se abordan en mayor medida, seguido de la producción y difusión (O3). Esto coincide con los hallazgos de investigaciones previas (Ferrés et al., 2013; López-Romero y Aguaded-Gómez, 2015). Producción y difusión, atendiendo al estudio de Ramírez-García y González-Fernández (2016), son las dimensiones en las que el profesorado registra un mayor nivel de competencia, por lo que se observa cierta correlación entre formación/capacitación y actividad docente. Resulta paradójico que, pese a ser la tecnología una de las dimensiones sobre las que mayor hincapié hacen los docentes, el estudiantado de Secundaria en Andalucía muestra una notable falta de capacitación en esta cuestión (Aguaded et al., 2015). Asimismo, el sexo del profesorado influye sobre las dimensiones del lenguaje, la producción y difusión y la ideología y valores. Así, se verifica parcialmente el citado trabajo de Ramírez-García y González-Fernández (2016), en el que se sugiere el sexo como variable predictora en todas las dimensiones a excepción del lenguaje. Por último, esta investigación ha puesto de manifiesto los beneficios que el empleo de los medios de comunicación reporta al alumnado —adquisición de valores sociales, autonomía y manejo de las tecnologías— y al profesorado —motivación profesional, empatía y mejora de la relación con el alumnado— (O4). Muchos de ellos ya avanzados en estudios previos (Colás et al., 2018; Pereira et al., 2019; Escobar-Mamani y Gómez-Arteta, 2020; Rummler et al., 2020). No obstante, se perciben notorias divergencias en cuanto a las competencias que el docente espera que adquiera el alumnado y lo que, según los estudiantes, finalmente se logra. Esto podría responder a una falla en la concepción de la actividad. En cualquier caso, se demuestra la utilidad y aceptación que los adolescentes manifiestan sobre el uso de los medios de comunicación en las aulas.

No obstante, a medida que avanza el nivel formativo, el estudiantado se muestra más crítico o menos confiado en los beneficios que le puedan reportar los medios en su aprendizaje.

Es necesario reconocer las limitaciones de este estudio, toda vez que la muestra se ha centrado en la provincia de Málaga, por lo que en otros territorios los resultados pueden variar. Aun así, se concluye que los medios de comunicación constituyen un instrumento eficaz para fomentar el aprendizaje significativo y optimizar la acción educativa en línea con las nuevas corrientes pedagógicas que apuestan por convertir al alumnado en el principal protagonista de los procesos educativos. Sin embargo, la insuficiente formación del profesorado, el moderado apoyo de las administraciones y la escasez de programas vinculados con el objeto de estudio son algunos factores por los que se podría afirmar que la alfabetización mediática en la etapa de Secundaria aún se encuentra en una fase embrionaria, cuya evolución depende, en líneas generales y salvo excepciones puntuales, del voluntarismo y los recursos propios del profesorado. Resultaría interesante para futuras investigaciones explorar si se mantienen estos rasgos y si son compartidos con otras provincias o regiones, así como un estudio longitudinal que permita profundizar en los beneficios e impacto que los medios desempeñan en la formación de los adolescentes.

## Referencias

- Aguaded, I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. *Comunicar*, 37, 7-8. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-01-01>
- Aguaded, I., Ferrés, J., Cruz-Díaz, M. R., Pérez-Rodríguez, M. A., y Sánchez-Carrero, J. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Grupo Comunicar. Recuperado de <https://bit.ly/2SLA9AO>
- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., y Díaz-Parejo, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 18(2), 275-298. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>
- Alcolea-Díaz, G., Reig, R., y Mancinas-Chávez, R. (2020). Currículo de alfabetización mediática e informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la estructura de la información. *Comunicar*, 62, 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Ambrós, A.M y Breu, R. (2011). *10 ideas clave para educar en medios de comunicación: la educación mediática*. Graó.
- Archenti, N. (2007). El sondeo. En A. Marradi, N. Archenti, y J. I. Piovani, (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 203-214). Emecé.
- Berger, P. (2020). Prácticas de mediación docente: Oportunidades y riesgos en el comportamiento mediático de jóvenes. *Comunicar*, 64, 49-59. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-05>
- Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Colás, M. P., De Pablos, J., y Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia*, 56. Recuperado de <https://bit.ly/3fWXUhv>
- De la Fuente, J., Lacasa, P., y Martínez-Borda, R. (2019). Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 172-196. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326>
- De Pablos, J., Colás, P., González, T., y Conde, J. (2015). El programa escuela TIC 2.0 y sus efectos, según el profesorado. En J. De Pablos (Coord.), *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales* (pp. 85-118). La Muralla.
- Escobar-Mamani, F., y Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos. *Comunicar*, 65, 111-120. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-10>
- Estrella, E., Martínez-Cabrera, J., y Martínez-Cabeza, M. A. (2019). Análisis del uso de dispositivos móviles en las aulas universitarias españolas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 997-1013. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1368>
- Eurostat (2021). Early leavers from education and training by sex and labour status. Recuperado de <https://bit.ly/3fy3sbl>
- Fedorov, A. (2011). Breve repaso histórico. Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamérica*, (5), 7-23.
- Fernández de Arroyabe, A., Lazkano-Arillaga, I., y Eguskiza-Sesumaga, L. (2018). Nativos digitales: Consumo, creación y difusión de contenidos audiovisuales online. *Comunicar*, 57, 61-69. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-06>
- Fernández-Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Fundación La Caixa. Recuperado de <https://bit.ly/3c7HHVC>
- Ferrés, J., García, A., Aguaded, J. I., Fernández, J., Figueras, M., Blanes, M., Álvarez, L., Inazio, J., Besalú, R., Cabezas, L., Cruz, R., Delgado, Á., Durán, J.F., De las Heras, P., Fernández, G., Fueyo, A., Gabelas, J. A., Galindo, F., García, N., ... Zarandona, E. (2011). *Competencia mediática: investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3g3SnG1>
- Ferrés, J., Masanet, M.J., y Marta, C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social*, 18, 129-144. [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44317](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44317)
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., y Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world: IEA Internacional computer and information literacy study 2018 international report*. Springer Open.
- Frau-Meigs, D., Velez, I., y Michel, J. (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe: Cross-country comparisons*. Routledge.
- Gaitán, J. A., y Piñuel, J. L. (2010). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Síntesis.
- García, A., Tur-Viñes, V., y Pastor, Y. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias. *Icono 14*, 16(1), 22-46. <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i1.1101>
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A., y Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2), 301-321. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16384>
- Jensen, K. B. (2002). The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. En K. B. Jensen, (Ed.), *A handbook of media and communication research* (pp. 254-272). Routledge.
- López, E., y Miranda, M. J. (2007). Influencia de la tecnología de la información en el rol del profesorado y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *RIED*, 10(1), 51-60. <https://doi.org/10.5944/ried.1.10.1013>
- López-Romero, L. (2019). Cultura audiovisual: Un oasis en el desierto de la educación mediática en la educación reglada. En F. Martín y M. Gómez (Coords.), *Post-Periodismo: Entre lo real y lo virtual* (pp. 225-246). McGraw Hill.
- López-Romero, L., y Aguaded-Gómez, M. (2015). Teaching media literacy in colleges of education and communication. *Comunicar*, 44, 187-195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- Masterman, L. (1993). The media revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, (22), 5-14.
- Medina, A., y Ballano, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, (369), 135-158. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>
- Medina, F., Briones, A. J., y Hernández, E. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España. *Icono 14*, 15(1), 42-65. <https://doi.org/10.7195/ri14.v15i1.1001>
- Ortiz-Colón, A. M., Ortega-Tudela, J. M., y Román, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 11-20. Recuperado de <https://bit.ly/2SMo5Q4>
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., y Marta-Lazo, C. (2018). Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la alfabetización digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 29-42. Recuperado de <https://bit.ly/2SLBdEO>
- Pereira, S., Pinto, M., y Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12º ano*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Recuperado de <https://bit.ly/2TBeEU5>
- Pereira, S., Fillol, J., y Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Pérez-Tornero, J. M. (2005). Hacia un nuevo concepto de educación en medios. *Comunicar*, 24, 21-24. <https://doi.org/10.3916/C24-2005-04>
- Pérez-Tornero, J. M., y Celot, P. (2009). *Study on assessment criteria for media literacy levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed*. EAVI, UAB y Comisión Europea. Recuperado de <https://bit.ly/2RauNyR>
- Pérez-Tornero, J. M., y Tayie, S. (2012). La formación de profesores en educación en medios: Currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 39, 10-14. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>
- Pérez-Tornero, J. M., Giraldo-Luque, S., Tejedor-Calvo, S., y Portalés-Oliva, M. (2018). Propuesta de indicadores para evaluar las competencias de alfabetización mediática en las administraciones públicas. *El profesional de la información*, 27(3), 521-536. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.06>
- Ramírez-García, A., y González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, 49, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- Rummler, K., Grabensteiner, C., y Schneider-Stingelin, C. (2020). El aprendizaje móvil en las tareas escolares: Prácticas culturales emergentes en la nueva ecología mediática. *Comunicar*, 65, 101-110. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-09>
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 103, 13-23. Recuperado de <https://bit.ly/3wGGGLU>
- Siddiq, F., Scherer, R., y Tondeur, J. (2016). Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills. *Computers & Education*, 92-93, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.006>
- Tejedor, S., y Pulido, C. (2012). Retos y riesgos de Internet por parte de los menores ¿Cómo empoderarlos? *Comunicar*, 39, 65-72. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-06>
- Tirado, R., y Aguaded, I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179>
- Tucho, F. (2008). La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de Enseñanzas Mínimas. *Comunicar*, 31, 547-553.
- Valle-Razo, A. L., Torres-Toukourmidis, A., y Romero-Rodríguez, L. M. (2020). Diseño de un instrumento para la evaluación de la alfabetización mediática en adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 28-55. <https://doi.org/10.21501/22161201.3094>
- Wallis, R., y Buckingham, D. (2016). Media literacy: The UK's undead cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10286632.2016.1229314>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Currículo para profesores*. UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/3uBpx4R>