

Alfabetización mediática e informacional y pensamiento crítico de futuros docentes de Secundaria en España

Adrien FAURE-CARVALLO
Alba AMBRÒS
Ilaria BELLATTI
Jorge FRANGANILLO
Concepción FUENTES
Daniel HURTADO
Hibai LÓPEZ-GONZÁLEZ
Judith SABIDO
Isidora SÁEZ
Lydia SÁNCHEZ
Sergio VILLANUEVA
Universitat de Barcelona



IAMCR 2023 • Lyon, Francia

Resumen

Este trabajo analiza la alfabetización mediática e informacional (AMI) y el pensamiento crítico de los estudiantes de máster en Formación del Profesorado en España. Se examina su dieta mediática, confianza en los medios y la AMI recibida durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se utilizaron métodos cuantitativos y un cuestionario para recopilar datos de 717 participantes. Los resultados revelaron un nivel medio-bajo de AMI y una tendencia hacia el pensamiento no reflexivo. Los estudiantes recordaron una formación irregular en AMI durante la ESO y mostraron confianza en su capacidad para lidiar con la desinformación, de la que tienden a culpar a los medios de comunicación. También se observó un aumento en el consumo de canales digitales, aunque los medios tradicionales siguen siendo considerados más confiables.

Palabras clave

formación del profesorado, alfabetización mediática e informacional, dieta mediática, pensamiento crítico, Educación Secundaria Obligatoria

Introducción

La desinformación es un desafío importante para las democracias actuales. Según el *Media Literacy Index* de 2022, Finlandia, Noruega, Dinamarca, Estonia y Suecia son los países europeos con mayor capacidad para evitar su impacto negativo (Lessenski, 2022) gracias a la calidad de la educación, la libertad de prensa y la confianza entre los ciudadanos.

Este trabajo se centra en los estudiantes del máster de Formación del Profesorado en España. Como futuros docentes de secundaria, son responsables de formar a

ciudadanos especialmente sensibles a los efectos dañinos de la desinformación. Por ello, conviene analizar su formación mediática e informativa, su capacidad de pensamiento crítico y su dieta mediática.

La formación crítica de los ciudadanos ante la información se ha vuelto imprescindible por la desinformación reciente (Vázquez, 2020). La Unesco y la Comisión Europea recomiendan que cada país incorpore la AMI en sus planes de estudio para fortalecer a los ciudadanos (Masterman, 2010; Scolari, 2018).

La AMI necesita una política educativa nacional, según varios estudios y expertos (Mominó *et al.*, 2008; Contreras, 2011; Aguaded-Gómez y Pérez-Rodríguez, 2012; Ferrés y Piscitelli, 2012; García-Ruiz *et al.*, 2014; Medina-Cambrón y Ballano-Macías, 2015; Medina Vidal *et al.*, 2017; Bulger y Davison, 2018), que al mismo tiempo reconocen que la ley actual no apoya la AMI en secundaria.

Los docentes deben enseñar a sus alumnos a pensar y evaluar la información (Pérez y Severiche, 2023). Para ello, deben tener una dieta mediática equilibrada y variada. Varios estudios, como el de García-Milà *et al.* (2022), muestran las dificultades que afrontan los futuros docentes para desarrollar el pensamiento crítico en su futuro alumnado. Su formación debe incluir cómo evaluar la información y asegurar una dieta mediática equilibrada. Su rol es fundamental para favorecer una correcta alfabetización mediática (Micheli, 2023) que incluya el buen uso de las redes sociales (Romero-Rodríguez y Aguaded, 2016).

La AMI es clave para los futuros profesores de secundaria. Para mejorar esta formación, conviene saber qué información mediática consumen y cómo la procesan. Soengas-Pérez *et al.* (2019) señalan que la dieta mediática de universitarios puede estar desequilibrada y centrada en noticias sensacionalistas o sesgadas. Estos sesgos propician la tendencia a considerar verdadera la información que coincide con las creencias propias (Villaroel *et al.*, 2016).

La psicología cognitiva muestra que las emociones e intuiciones influyen en las decisiones rápidas y no críticas. Estas decisiones generan juicios sesgados que justifican el pensamiento automático (Haidt, 2001, 2006 y 2012; Strong, 2017; Lewandowsky *et al.*, 2017; McDermott, 2019). La desinformación se basa en estos procesos que nos hacen creer cosas falsas.

La AMI ayuda a combatir la desinformación al enseñar a evaluar y validar la información (Jeong *et al.*, 2012; Meneses, 2021). El pensamiento crítico necesita este aprendizaje, pero también necesita atender al componente emocional. Por ello, es esencial formar al profesorado en AMI y en el pensamiento crítico, empleando metodologías activas que fomenten el análisis y la selección de información (Duarte, 2003; Imbernón, 2007; Sánchez-Melero *et al.*, 2016). Se propone incluir estas competencias en las titulaciones de maestro en Educación Infantil y Primaria y en el máster de Formación del Profesorado. Existen propuestas (Prats y Santacana, 2011; Fuentes-Moreno *et al.*, 2020) que parten de la necesidad de un replanteamiento didáctico basado en metodologías activas.

Objetivos

Este estudio tiene tres objetivos:

- 1) diagnosticar el nivel de AMI y pensamiento crítico de los estudiantes de máster en Formación del Profesorado de España;
- 2) analizar su dieta mediática y nivel de confianza en los medios; y
- 3) conocer la formación en AMI que recibieron durante la Educación Secundaria Obligatoria.

Materiales y método

Participantes y procedimiento

La investigación se realizó con 717 estudiantes de máster de Formación del Profesorado de 14 universidades españolas. Los participantes respondieron a un cuestionario en línea y asistieron a un taller impartido por los investigadores.

Instrumentos

El cuestionario, alojado en *Qualtrics*, midió variables sociodemográficas, dieta mediática y cultural, dieta informacional, consumo de contenidos informativos en redes sociales y servicios de mensajería privada y confianza en los medios de comunicación.

Resultados

Los resultados de este estudio revelaron varios aspectos sobre la formación en AMI y el pensamiento crítico de los estudiantes del máster en Formación del Profesorado en España.

AMI y pensamiento crítico

Los participantes mostraron un nivel medio-bajo de competencia informacional. Esto indica que tienen dificultades para utilizar, gestionar y analizar críticamente la información que encuentran en los medios. Además, se observó una tendencia media-alta hacia el pensamiento no reflexivo, lo que sugiere que los estudiantes tienden a aceptar la información sin cuestionarla ni evaluarla de manera crítica. Solo un 27,7% de los participantes reveló niveles altos de pensamiento reflexivo, lo que indica la necesidad de fortalecer esta habilidad en la formación inicial del profesorado.

Dieta mediática

Se analizó su consumo de productos culturales, medios sociales y servicios de mensajería privada, y se encontró un aumento en el consumo de canales digitales, especialmente en plataformas de vídeo y redes sociales. Ello refleja la creciente importancia de los medios digitales en la vida cotidiana de los jóvenes. Sin embargo, a pesar de este aumento en el consumo digital, los medios de comunicación tradicionales aún son considerados más confiables por los estudiantes. Esto puede deberse a la percepción de que los medios tradicionales tienen un mayor rigor periodístico y están respaldados por instituciones establecidas.

Confianza en los medios de comunicación

Los estudiantes mostraron un nivel medio de confianza en los medios en general. Sin embargo, los medios tradicionales fueron percibidos como más confiables que las redes sociales y las plataformas de vídeo. Esto puede estar relacionado con la idea de que los medios tradicionales tienen una larga trayectoria y una reputación establecida, mientras que las redes sociales y las plataformas de vídeo son vistas como fuentes más propensas a la desinformación. Además, los participantes se percibieron a sí mismos como teniendo el control frente a la desinformación, responsabilizando a los medios de comunicación. Esto indica que los estudiantes no se ven como víctimas pasivas de la desinformación, sino que consideran que tienen la capacidad de discernir la veracidad de la información y responsabilizan a los medios por proporcionar información confiable.

Formación en AMI durante la ESO

Los estudiantes recordaron haber recibido una formación dispersa e irregular en esta área. Además, señalaron una baja cantidad de trabajo relacionado con la AMI y un enfoque limitado en la evaluación crítica de los medios. Estos resultados resaltan la necesidad de mejorar la formación en AMI durante la educación secundaria, para preparar a los futuros docentes en la tarea de combatir la desinformación y fomentar el pensamiento crítico en sus estudiantes.

En resumen

Los resultados de este estudio subrayan la importancia de mejorar la formación en AMI y pensamiento crítico en el máster de Formación del Profesorado en España. Los estudiantes muestran un nivel medio-bajo de competencia informacional y una tendencia media-alta al pensamiento no reflexivo. Se observa un aumento en el consumo de medios digitales, pero los medios tradicionales aún son percibidos como más confiables. Además, se destaca la necesidad de una mayor formación en AMI durante la educación secundaria para preparar a los futuros docentes en la tarea de combatir la desinformación y fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico y la evaluación de la información, así como para el desarrollo de programas de formación docente que aborden la AMI de manera más sólida y coherente.

Discusión y conclusiones

Los participantes tienen una alfabetización informacional media-baja y un pensamiento automático, no reflexivo. Sin embargo, se perciben como personas a las que les gusta pensar y cuestionar la información, lo que supone un obstáculo para combatir la desinformación porque indica una escasa conciencia respecto a la necesidad de formación en la AMI (Moeller *et al.*, 2012).

La dieta mediática se basa, sobre todo, en diarios digitales de gran tirada e informativos televisivos de mayor audiencia, que son los medios que generan más

confianza; dato similar al obtenido por Martínez-Sanz *et al.* (2016). Los participantes se informan también por redes sociales y servicios de mensajería privada, a diferencia de los recientes hábitos de consumo (Rebollo, 2022), pero siguiendo la tendencia advertida por Soengas-Pérez *et al.* (2019). No obstante, los medios más tradicionales y los digitales más consolidados son los que generan más confianza, de acuerdo con Pérez-Escoda *et al.* (2021).

Los participantes analizan el contexto, la fuente y el contenido para cuestionar la veracidad de la información, en línea con Cabero y Guerra (2011). Se atribuyen un control firme frente a la desinformación, pero dependen del esfuerzo y el tiempo que invierten, lo que revela cierto pensamiento ilusorio (Searles *et al.*, 2018).

Los resultados muestran que el sesgo de confirmación es menos frecuente entre consumidores habituales de información, como en esta muestra, que entre consumidores esporádicos (Knobloch-Westerwick y Kleinman, 2011). Sin embargo, cuestionan otros estudios que le dan un carácter predictivo más fuerte y universal (Ling, 2020).

En cuanto a la AMI en los institutos, los participantes recuerdan haber recibido educación mediática en varias asignaturas. Según varios estudios, la alfabetización mediática debe obtenerse desde distintas áreas (Bernabeu *et al.*, 2011; Gutiérrez y Hottmann, 2006), pero nuestros resultados indican que la educación mediática se concentró en las asignaturas de lengua y literatura. Es alarmante, considerando las alfabetizaciones múltiples, que requieren la intervención de diversas materias (Portalés, 2019). Además, se centró en el trabajo con noticias. Se desatendieron aspectos como la tecnología, los procesos de interacción, producción y difusión, las ideologías y los valores, o la dimensión estética, que necesitan actividades de diversa índole (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Los participantes no recuerdan haber abordado ninguna faceta de la alfabetización mediática en profundidad, pese a que debería ser un elemento prioritario (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2018; Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020). Se confirma que la educación mediática de los futuros docentes fue insuficiente e inadecuada.

Por ello, se deben tomar medidas para mejorar la AMI, como una formación pendiente y transversal que se incorpore desde cada disciplina escolar (Ferrés y Piscitelli, 2012). Los planes educativos también deberían mejorar la autopercepción sobre alfabetización informacional y la responsabilidad para usar y consumir información críticamente (Medina Vidal *et al.*, 2017). Asimismo, deberían educar en disposiciones (Menenses, 2021), estados afectivos con habilidades metacognitivas relacionadas con el pensamiento reflexivo.

Financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2019-107748RB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Referencias

- Aguaded-Gómez, I. y Pérez-Rodríguez, M.A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 25–30. <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26>
- Alonso-Ferreiro, A. y Gewerc, A. (2018). Alfabetización mediática en la escuela primaria: estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 407–422. <https://doi.org/10.5209/rced.52698>
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L. y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa: la lectura de la prensa escrita en el aula*. Ministerio de Educación.
- Bulger, M., y Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1–21. <https://doi.org/10.23860/jmle-2018-10-1-1>
- Cabero, J., y Guerra, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XXI*, 14(1), 89–115. <https://redalyc.org/pdf/706/70618224004.pdf>
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213–234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Contreras, J. M. (2011). *Evaluación de conocimientos y recursos didácticos en la formación de profesores sobre probabilidad condicional*. Universidad de Granada. Tesis doctoral. <https://ugr.es/~batanero/documentos/contreras.pdf>
- Duarte, J. (2003) Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 7–113. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- 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>
- Fuentes-Moreno, C., Sabariego-Puig, M. & Ambros-Pallarés, A. (2020). Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>
- García-Milà, M.; Felton, M.; Miralda-Banda, A. y Castells, N. (2022). Pre-service teachers' knowledge, beliefs and predispositions to teach argumentation in their disciplines. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2150536>
- García-Ruiz, R., Ramírez, A. y Rodríguez, M.M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43, 15–23. <https://doi.org/10.3916/c43-2014-01>
- Gutiérrez, A. y Hottmann, A. (2006). *Media Education across the Curriculum*. Kulturring in Berlin.

- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814–834. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.108.4.814>
- Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis: finding modern truth in ancient wisdom*. Basic Books.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: how good people are divided by politics and religion*. Pantheon Books.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Jeong, S. H., Cho, H., y Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: a meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62(3), 454–472. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x>
- Knobloch-Westerwick, S., y Kleinman, S.B. (2011). Preelection selective exposure: confirmation bias versus informational utility. *Communication Research*, 39(2), 170–193. <https://doi.org/10.1177/0093650211400597>
- Lessenski, M. (2021). *How it started, how it is going: Media Literacy Index 2022*. Open Society Institute, Sofia. <https://osis.bg/?p=4243>
- Lewandowsky, S.; Ecker, U. K. y Cook, J. (2017). Beyond misinformation: understanding and coping with the “post-truth” era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 353–369. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>
- Ling, R. (2020). Confirmation bias in the era of mobile news consumption: the social and psychological dimensions. *Digital Journalism*, 8(5), 596–604. <https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1766987>
- Martínez-Sanz, R., Islas Carmona, O., Campos-Domínguez, E., y Redondo García, M. (2016). El profesor universitario de Comunicación: acceso, consumo y cultura mediática. Un estudio comparativo entre España y México. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 349–372. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2016-1099>
- Masterman, L. (2010). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- McDermott, R. (2019). Psychological underpinnings of post-truth in political beliefs. *Political Science & Politics*, 52(2), 218–222. <https://doi.org/10.1017/s104909651800207x>
- Medina-Cambrón y Ballano-Macías, 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 Vidal, F., Briones Peñalver, A. J. y Hernández Gómez, 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>
- Meneses, L. F. S. (2021). Thinking critically through controversial issues on digital media: dispositions and key criteria for content evaluation. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100927>

- Micheli, S.V. (2023). Los profesores como intelectuales transformadores al servicio de la alfabetización mediática: una aproximación teórica a sus principales roles y tareas. *AdComunica*, 25, 137–154. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.6923>
- Moeller, S., Powers, E., y Roberts, J. (2012). El mundo desconectado y 24 horas sin medios: alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(39), 45-52. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-04>
- Mominó, J.M., Sigalés, I. y Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red: Internet en la educación primaria y secundaria*. Ariel.
- Pérez-Escoda, A., Barón-Dulce, G., y Rubio-Romero, J. (2021). Mapeo del consumo de medios en los jóvenes: redes sociales, *fake news* y confianza en tiempos de pandemia. *Index.comunicación*, 11(2), 187–208. <https://doi.org/10.33732/ixc/11/02mapeod>
- Portalés, M. (2019). *Alfabetización mediática y nuevos entornos digitales: dispositivos móviles, jóvenes y lenguaje audiovisual*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación. En: Prats, J. (ed.) *Didáctica de la Geografía e Historia*, pp. 7–122. Graó.
- Rebollo, C. (2022). Rápido, adictivo y entra por los ojos: *TikTok* ya es el buscador de la generación Z. *El País*, 13 septiembre.
- Romero-Rodríguez, L.M. y Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia*, 23(70), 35–57.
- Sánchez-Melero, H., Gil-Jaurena, I. y Aguado, M.T. (2016). Aprendizaje de la ciudadanía desde los espacios y prácticas ciudadanas: estudio de caso en curso. En: *XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: democracia y educación en el siglo XXI*. Universidad Complutense de Madrid, 28–30. https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/405-2016-10-05-LibroDeActas_SEP2016.pdf
- Searles, K., Smith, G., y Sui, M. (2018). Partisan media, electoral predictions, and wishful thinking. *Public Opinion Quarterly*, 82(S1), 888–910. <https://doi.org/10.1093/poq/nfy006>
- Scolari, C.A. (2018). Del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia: adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. En C.A. Scolari (ed.). *Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*, 14–23. Transliteracy.
- Soengas-Pérez, X., López-Cepeda, A.M. y Sixto-García, J. (2019). Dieta mediática, hábitos de consumo de noticias y desinformación en los universitarios españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1.056–1.070. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2019-1371-54>
- Strong, S.I. (2017). Alternative facts and the post-truth society: meeting the challenge. *University of Pennsylvania Law Review*, 165(14), 137–146. https://scholarship.law.upenn.edu/penn_law_review_online/vol165/iss1/14

- Vázquez, J.L. (2020). Las noticias falsas (*fake news*), la desinformación y la infodemia durante la pandemia de la COVID-19. *Sintaxis*, 189–202. <https://doi.org/10.36105/stx.2020edespcovid-19.09>
- Villarroel, C.; Felton, M. y García-Milà, M. (2016). Arguing against confirmation bias: the effect of argumentative discourse goals on the use of disconfirming evidence in written argument. *International Journal of Educational Research*, 79(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.009>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C.K. (2011). *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.