

# La Alfabetización Mediática e Informativa en la Educación Secundaria Obligatoria: estudio de caso en Zaragoza (España)


Media and Information Literacy in Compulsory Secondary Education: a case study in Zaragoza (Spain)

Gonzalo Peña Ascacibar

[gpena@uji.es](mailto:gpena@uji.es)

Universitat Jaume I

Castelló de la Plana, España

 <https://orcid.org/0000-0001-5525-4153>

## Resumen | Abstract

La Alfabetización Mediática e Informativa constituye un marco competencial fundamental en el ámbito educativo de la ESO por el análisis crítico de la información y la comunicación que supone, más aún con el relieve del espectro digital y del nivel de uso de los dispositivos móviles por parte de la población adolescente. Sin embargo, a pesar de las recomendaciones a nivel europeo y de las diferentes legislaciones en el territorio español, no ha sido desarrollada en profundidad en el país a excepción de escasas iniciativas destacadas.

Ante las características de este contexto, lo que se plantea en el presente trabajo es el análisis del diseño, elaboración y puesta en práctica de una intervención de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo en el IES Andalán y el IES Villanueva de Gállego, ubicados en la provincia de Zaragoza. Esta se compone de una estructura de tres bloques de contenidos relacionados con la AMI, donde la investigación tiene como objetivo fundamental la observación de una situación de aprendizaje sobre la desinformación y la verificación informativa.

Mediante una metodología mixta que aúna los componentes cuantitativos y cualitativos con el diagnóstico de prácticas, la evaluación de las producciones del alumnado y su percepción sobre la

relevancia que la AMI tiene, se observa cómo, a pesar del uso diario de Internet, buena parte del conjunto de estudiantes no comprueba la información que recibe a la vez que considera que la formación mediática e informativa debería ser mayor en la ESO por el interés que supone y la utilidad que tiene.

Media and Information Literacy constitutes a fundamental competency framework in the educational field of ESO due to the critical analysis of information and communication that it implies, even more so with the prominence of the digital spectrum and the level of use of mobile devices by the adolescent population. However, despite the recommendations at European level and the different legislations in the Spanish territory, it has not been developed in depth in the country except for a few outstanding initiatives.

Given the characteristics of this context, what is proposed in this paper is the analysis of the design, development and implementation of a teaching-learning intervention carried out in IES Andalán and IES Villanueva de Gállego, located in the province of Zaragoza. This is composed of a structure of three blocks of content related to the AMI, where the research has as its main objective the observation of a learning situation on disinformation and information verification.

By means of a mixed methodology that combines quantitative and qualitative components through the diagnosis of practices, the evaluation of students' productions and their perception of the relevance of AMI, it is observed how, despite the daily use of the Internet, a good part of the students do not check the information they receive and at the same time consider that media and information training should be greater in ESO due to its interest and usefulness.

### Palabras clave | Keywords

Alfabetización mediática • Competencia lingüística • Desinformación • Educación • Medios de comunicación

Disinformation • Education • Linguistic competence • Media • Media literacy

## 1. Introducción

La digitalización de la información, la extensión de los dispositivos móviles y el incremento del uso de las redes digitales han variado las prácticas cotidianas del conjunto de adolescentes, por lo que su influencia implica un nuevo escenario educativo que se debe analizar de manera profunda.

Si bien el alumnado dispone de una mayor cantidad de información y capacidad de interconexión a su alcance, el grado de viralidad de la desinformación y la falta de formación previa respecto al contraste de contenidos dificultan la capacidad de identificación de elementos y de análisis crítico en edades formativas que pueden ser especialmente vulnerables a ello.

Según los datos que ofrece el último *Digital News Report* (Sierra, Labiano, Novoa-Jaso y Vara-Miguel, 2025), el 69% de la población en España se muestra preocupada ante la desinformación y los bulos en Internet, cifra que ha aumentado en los últimos años y que sitúa al país en la novena posición mundial en este aspecto.

En el ámbito de la adolescencia se puede ver en la investigación elaborada por el proyecto ALFAMEDES de la Universidad Carlos III de Madrid (2021), que estudia la incorporación de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de naturaleza pública en España. Sus conclusiones revelan que el 50% de estudiantes de ESO no es capaz de distinguir un titular falso ante otro verdadero sobre una misma temática ni seis de cada diez estudiantes, concretamente el 64%, son capaces de citar el nombre de un/a periodista.

Por ello, con el impacto añadido de los efectos de la desinformación tras la pandemia del coronavirus (La Rosa-Barrolleta, Herrero-Curiel y González-Aldea, 2022), es necesario explorar el relieve de

la AMI, su grado de implantación educativa en las asignaturas que han de conectar lo lingüístico con lo comunicativo, informativo y el espacio digital, así como la consideración del alumnado sobre la necesidad de este ámbito de formación.

## 2. Marco teórico

Analizar la educación lingüística, la comunicación y la información lleva a plantear una perspectiva múltiple en la cual es necesario su abordaje de manera teórica para dar respuesta a los desafíos que marcan la dimensión que ha alcanzado la desinformación y el reto competencial que supone desenvolverse como ciudadanía digital.

La UNESCO, en la década de los años ochenta del siglo anterior, es el primer organismo en señalar la dimensión de la Alfabetización Mediática e Informativa tras detectar la influencia mediática e informativa en la educación y formación, especialmente en las personas más jóvenes. Por ello, es reivindicada por la UNESCO (2021, p. 14) como “herramienta para combatir las tendencias negativas relacionadas con la desinformación, el discurso del odio y otros contenidos nocivos”.

A través de las diferentes aproximaciones teóricas sobre la conceptualización de la AMI, tales como las de Pérez Tornero (2004), Agueda-Gómez (2009) o Marta-Lazo (2018), se puede observar cómo se trata de un término poliédrico debido a los diferentes tipos de lenguajes que imbrica y al debate que suscita en la literatura científica y en las instituciones educativas, sociales y políticas.

Identificar los elementos que envuelven lo mediático e informativo resulta algo fundamental en el desarrollo de la AMI. Masterman (1993) considera, de este modo, la propiedad y el control de los medios, las instituciones, los anunciantes y las audiencias como elementos clave de poder e influencia. Por su parte, Buckingham (2005) indica como conceptos fundamentales la producción, el lenguaje o la representación para reconocer los intereses en juego.

Esto implica la consideración de las estructuras informativas y la desinformación cuestionando las relaciones que se generan a partir de ello (Mesquita-Romero, Fernández-Morante y Cebreiro-López, 2022). De hecho, McDougall (2019) señala que la AMI dota en su aprendizaje de un sentido crítico que proporciona la capacidad para afrontar mejor la identificación de la información frente a la desinformación, lo cual supone uno de los desafíos educativos actuales más relevantes.

En este sentido, en la revisión que realizan en su investigación Agueda-Gómez, Marín-Gutiérrez y Díaz-Parejo (2015), se cita cómo el Parlamento Europeo redactó en el año 2006 un conjunto de recomendaciones competenciales relacionadas con el ámbito educativo entre las que se recoge la competencia mediática e informativa respecto al uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación.

Además, la Comisión Europea presentó en 2009 la *Recomendación 2009/625/CE sobre la alfabetización mediática en el entorno digital*, que posteriormente dio lugar a la *Directiva 2010/13/UE*, la cual fue la primera que contenía una referencia a la necesidad de incorporar el desarrollo de las capacidades creativas y críticas de la ciudadanía ante los medios en el sistema educativo.

A pesar de la importancia otorgada desde el ámbito de la Unión Europea (Sádaba y Salaverría, 2023) y de la influencia de lo digital en la comunicación y la información, los resultados de la investigación de Medina Vidal, Briones Peñalver y Hernández Gómez (2017) revelan que el modelo vigente de enseñanza-aprendizaje respecto a lo digital y mediático en el ámbito de la educación secundaria está focalizado en el manejo instrumental de dispositivos y en la creación de contenidos, pero deja en un segundo plano la formación y análisis mediático (García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell, 2014).

El conjunto de prácticas sociales, culturales y digitales que experimentan los menores en los entornos tecnológicos lleva a pensar más allá de las propias

herramientas o dispositivos. En línea con Gabelas, Marta Lazo y Aranda (2012), en lugar de TIC, se puede hablar de TRIC (tecnologías, relación, información y comunicación), al poner el foco en el factor relacional por encima del determinismo tecnológico, lo cual puede servir de perspectiva en cuanto a la educación para los medios y la información.

Resulta por ello fundamental reflexionar sobre el estado de la Alfabetización Mediática e Informativa y sobre su incorporación al proceso de desarrollo de las competencias educativas (Rodríguez, 2023) ante el grado de viralidad de la desinformación y la vulnerabilidad que ello puede suponer en la juventud en el ámbito formativo (Herrero-Curiel y La Rosa-Barrolleta, 2023).

Tal como exponen Blanch, Betancort y Martínez (2016), este campo de estudio surge en Hispanoamérica en los años setenta como educomunicación o educación para los medios y la información y, de manera paralela, como *media literacy* en Estados Unidos. Si bien en la literatura (Alves da Silva y Pereira Cardoso, 2020) se puede señalar la amplitud del concepto de Literacia Mediática e Informativa al referirse a la capacidad de leer, escribir y usar información diariamente, el de la AMI se ha extendido más al enfocarse de manera concreta en la comprensión y análisis de las lógicas mediáticas, así como en el uso de la información digital.

Más allá de su denominación, en la escuela tanto a nivel general como en el área de las asignaturas relacionadas es clave la inclusión y potenciación de las competencias mediáticas e informativas. De ello depende, como viene establecido en el apartado de las competencias específicas de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la vigente Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), el desarrollo del aprendizaje de la búsqueda, selección y contraste de la información evaluando su fiabilidad ante el riesgo de manipulación y desinformación.

Por lo tanto, esto conlleva un planteamiento amplio y multidimensional de la competencia lingüística, comunicativa y digital, que debe constituir

un rol fundamental de cara a la comprensión del contenido informativo, el análisis crítico de la información, el acceso a las fuentes fiables y la adecuada expresión lingüístico-social.

### 3. Estado de la cuestión: revisión de aplicaciones de la AMI en la ESO

En primer lugar, es necesario observar de qué manera han evolucionado las competencias mediáticas e informativas a lo largo de la legislación educativa de la ESO, donde Medina Vidal, Briones Peñalver y Hernández Gómez (2017) realizan una revisión legislativa sobre la situación de la educación mediática e informativa a través de la integración de la AMI en el currículo educativo.

Desde la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) no ha habido cambios significativos en el currículo de Lengua Castellana y Literatura, como tampoco se han desarrollado en el tratamiento de los medios de comunicación y la información, que se refieren habitualmente a la división de los géneros periodísticos. De este modo, “el temario de la materia se ha visto mínimamente modificado en varias ocasiones, pero las diferencias no son sustanciales, manteniéndose intacto el andamiaje conceptual y las metodologías aplicables, tanto en Secundaria como en Bachillerato” (Sánchez García, 2021, pp. 157-158).

Finalmente, en cuanto a la LOMLOE, se puede destacar la inclusión en el Real Decreto 217/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, de una competencia específica en el ámbito de Lengua Castellana y Literatura relacionada con la selección y el contraste de la información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma.

Aunque se hayan incorporado avances en forma de características o competencias relacionadas con lo digital o audiovisual, se debe pro-

fundizar mucho más en este aspecto aparte de lo instrumental, sobre todo ante las carencias competenciales (Ferrés i Prats, Aguaded-Gómez y García-Matilla, 2012) en el análisis informativo de los contenidos existentes en la red de cara a evaluar de manera adecuada la veracidad de los mismos y con ello potenciar la madurez reflexiva y formativa del alumnado.

Esto, en lugar de contar con una mayor vertebración, suele depender más de la voluntad docente y en ocasiones se lleva a cabo desde materias de carácter optativo o de libre configuración autonómica debido a la sobrecarga de contenidos en la programación de Lengua Castellana y Literatura.

García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell (2014) afirman, tras los resultados obtenidos en su estudio, que el nivel de competencia mediática e informativa de niños/as y jóvenes en España no ha conseguido aún un nivel óptimo más allá de la capacitación tecnológica, por lo que reivindican la necesidad de incorporar en el currículum escolar la AMI como elemento fundamental de formación con un marcado carácter crítico-constructivo.

Sí que existen, no obstante, iniciativas y experiencias sobre Alfabetización Mediática e Informativa en la etapa de la ESO que se han llevado a cabo en el conjunto del territorio español y que representan así una tendencia de innovación educativa por desarrollar las competencias mediáticas e informativas más allá de lo establecido de manera estándar en el currículum.

Si bien hay diversos proyectos de aprendizaje que abordan los géneros periodísticos y la alfabetización mediática como, por ejemplo, *La prensa en las escuelas* (Labio-Bernal, Romero-Domínguez, García Orta y García-Prieto, 2020) o la radio escolar (Núñez Fernández, Aceituno-Aceituno, Lanza Escobedo y Sánchez Fernández, 2022), no son tantos los que se adentran en la digitalización y la verificación informativa de manera más profunda.

En primer lugar, cabe destacar el proyecto *Era-ser* del IES José Manuel Blecuá (Zaragoza), en el cual se lleva a cabo una formación gamificada sobre

la información y el pensamiento crítico mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje por descubrimiento utilizando estrategias de análisis, verificación, contextualización y evaluación de mensajes para el desarrollo de contenidos comunicativos e informativos de manera transversal.

Por otra parte, se puede citar el proyecto *Desenreda*, el cual fue puesto en marcha por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, las asociaciones de la prensa de la comunidad autónoma y el Colegio Profesional de Periodistas de Andalucía. En el programa, vinculado al conocimiento de los medios de comunicación y las redes digitales, están incluidos cuarenta centros andaluces de Educación Secundaria Obligatoria donde sus estudiantes, mediante una metodología activa y participativa con trabajo individual y cooperativo, participan en un proyecto educativo innovador relacionado con la AMI.

En el caso de Cataluña, cabe resaltar cómo la plataforma de verificación *Verificat* enseña a estudiantes de educación secundaria de diferentes centros de Barcelona el proceso de identificar información falsa y poder detectar los componentes que promueven el discurso del odio en las redes digitales.

Dicha experiencia con la plataforma a través del programa *Verificat Escola* les ha llevado a poner en marcha el proyecto *Desfake*, en el cual, mediante una metodología activa de *learning by doing*, explican cómo distinguir los contenidos falsos en redes, las imágenes manipuladas o los vídeos fraudulentos, así como comprobar la fiabilidad de sitios web.

Finalmente, se debe destacar la experiencia pionera que supuso la creación de la primera unidad didáctica relacionada con la AMI impulsada por el Gobierno de Aragón, el Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital de la Universidad de Zaragoza y la Asociación-Colegio de Periodistas de Aragón. Esta unidad se implantó en varios institutos aragoneses en el año 2023, cuya evaluación de resultados se refleja en el estudio elaborado por Marta-Lazo, Gabelas y Morte (2024).

De esta forma, aunque la AMI puede constituir un terreno fértil, para entender los medios, las informaciones, los usos y las mediaciones, resulta fundamental su consolidación en las prácticas educativas, las necesidades ciudadanas y las políticas públicas para que no suceda lo que plantean Ramírez-García y González-Fernández (2016, p. 51), quienes afirman que la presencia mediática e informativa en el currículo escolar “aparece difuminada y se ve condicionada por el área de conocimiento en cuestión y el interés de cada comunidad autónoma”.

#### 4. Objetivos de la investigación

El presente trabajo se compone de tres preguntas y sus correspondientes objetivos de investigación vinculados a ellas. En función de estos se ha diseñado el cuerpo del análisis de los posteriores apartados.

La primera pregunta es conocer qué utilidad tiene la Alfabetización Mediática e Informativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Por ello, el principal objetivo en este ámbito es analizar el relieve educativo de las dimensiones competenciales de la AMI, con especial hincapié en el contraste de los contenidos.

Por otra parte, la segunda se basa en medir la importancia que el conjunto de estudiantes considera que tiene la formación en AMI. El objetivo al respecto, por lo tanto, se basa en observar el grado de implicación del alumnado en relación con la Alfabetización Mediática e Informativa.

Finalmente, la tercera pregunta tiene que ver con la manera de conectar los contenidos teóricos de la AMI con su aplicación práctica. Así, el tercer objetivo es identificar el ámbito de aplicación de la Alfabetización Mediática e Informativa en conexión con el desarrollo cotidiano de los/as estudiantes, así como de sus intereses.

La finalidad, por lo tanto, de las preguntas y objetivos que se plantean es el análisis de la dimensión que conecta la AMI y el alumnado desde la perspectiva de la utilidad, la concreción y la afinidad.

#### 5. Metodología

En relación con las tres fases temporales del trabajo, el análisis está relacionado con diferentes elementos: un diagnóstico inicial previo a la intervención educativa, los resultados obtenidos y la evaluación posterior del alumnado tras el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación se ubica en dos centros educativos de la provincia de Zaragoza, en la comunidad autónoma de Aragón (España), que han sido seleccionados para la aplicación y observación de este estudio de caso. El primero de ellos es el IES Andalán, un centro público y urbano del distrito de La Almozara de la ciudad de Zaragoza. El grupo-clase en el cual se realiza la actividad diseñada es 4.º ESO C de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, formado por 24 estudiantes, de los cuales 13 son chicos y 11 chicas y donde una alumna cuenta con una adaptación curricular no significativa y un alumno repite curso.

El segundo centro es el IES Villanueva de Gállego, también de carácter público, el cual está ubicado en un entorno semiurbano en el municipio de Villanueva de Gállego, próximo a la ciudad de Zaragoza. El grupo seleccionado para la investigación es 4.º ESO A y D de la asignatura de Oratoria y Escritura, integrado por 17 estudiantes, que se dividen en 9 chicos y 8 chicas. En él hay dos alumnos que repiten curso, otro que lo ha hecho en uno anterior y una estudiante que ha repetido curso en dos ocasiones.

Para llevar a cabo la investigación, se utiliza una metodología mixta que combina la triangulación de tres elementos: la dimensión cuantitativa con un cuestionario inicial de conocimientos previos y prácticas comunicativas e informativas habituales, la cualitativa con el análisis de las producciones del alumnado y, finalmente, la observación participante con un diario de campo y la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cohen, Manion y Morrison (2018), en cuanto a la investigación cuantitativa, encuentran aspectos destacados como la controlabilidad al ser ítems cerrados,

la consistencia de lo medible, la predictibilidad de las proyecciones, la derivación de estados generales de comportamiento y la extracción de conclusiones en cuanto a la observabilidad de la objetividad. Si bien el cuestionario, como se utiliza en este caso, permite la recogida de información básica de manera sistemática y organizada, cuenta con limitaciones debido a la falta de personalización, su carácter estático y la selección de respuestas entre las opciones establecidas.

Por su parte, la investigación cualitativa está relacionada con la explicación de fenómenos sociales analizando las experiencias de los individuos o los grupos, sus interacciones y los documentos que se llevan a cabo tras ello (Flick, 2015). Según Gibbs (2012), el análisis cualitativo implica dos actividades: el desarrollo de un conocimiento de los datos para su descripción, explicación y evaluación y, por otro, el soporte para examinar lo que un sujeto o varios realizan.

Finalmente, la etnografía en la investigación (Angrosino, 2012) se conecta con la observación participante (Taylor y Bogdan, 1987), donde las personas de la comunidad estudiada aceptan la presencia investigadora de campo en la que se utiliza la recolección de datos como método (Kawulich, 2005) para analizar los patrones o los comportamientos de esas personas.

Teniendo en cuenta la metodología explicada, se necesitaba partir en primer lugar de un conocimiento cuantificable sobre el nivel medio del alumnado respecto a la AMI, es decir, el origen de unos datos que fueran objetivos y que reflejaran una muestra en esa edad madurativa para luego llevar a cabo la investigación.

El cuestionario cuantitativo, elaborado a partir de Formularios de *Google*, consta de trece preguntas para obtener respuestas cerradas o de selección múltiple dependiendo del caso. Este versa sobre sus conocimientos respecto a la AMI y sus prácticas habituales en cuanto a la comunicación y la información, el cual se facilita al alumnado antes de la intervención para evitar posibles condicionantes. Con el fin de evaluar los resultados, se realiza un análisis descriptivo e inferencial.

Otro instrumento de recolección de datos es el conjunto de producciones de los/as estudiantes. Estas tienen dos partes fundamentales: por un lado, la verificación de la información a través de la identificación y la búsqueda de fuentes contrastadas; por otro, la expresión escrita mediante la reflexión argumentativa.

Esto sirve para profundizar en el análisis cualitativo, que se amplía con una encuesta realizada como en el caso anterior, para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su consideración respecto a la utilidad cotidiana y educativa de la AMI. De este modo, consta de siete preguntas, seis de las cuales cuentan con ítems concretos y escalas progresivas de rangos de respuesta para medir el grado de percepción, mientras que la restante resulta de un nivel mayor de extensión para poder expresar de manera más detallada la valoración.

Por último, queda la observación participante de lo que, desde el ámbito investigador, se apunta a lo largo de las sesiones en el diario de campo respecto a ámbitos como la participación, potencialidades del alumnado, comportamientos individuales y grupales, deficiencias detectadas y posibles campos de mejora. Ello tiene como finalidad aportar una dimensión más profunda al posterior proceso de análisis.

Los contenidos que se desarrollan en la intervención se enmarcan en el bloque competencial y de saberes de Comunicación de las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y de Oratoria y Escritura del currículo autonómico aragonés, establecidos en la Orden ECD 1172/2022.

Sin duda, el ámbito comunicativo y lingüístico es el que mayor relación guarda con la AMI al incluir la comprensión analítica, la interpretación textual y de otros formatos, la observación y valoración del sentido semántico, la interacción comunicativa, la actitud crítica y reflexiva, la argumentación cohesionada y el uso de recursos digitales.

Todos estos elementos resultan claves a la hora de seleccionar y contrastar la información, identificar la desinformación, comprobar la veracidad de los

contenidos, conocer las dimensiones de la digitalización de la información y desarrollar la capacidad de análisis informativo.

En este sentido, se plantea una secuenciación didáctica con partes diferenciadas. En primer lugar, resulta necesario abordar en una sesión un marco introductorio que refleje las características del nuevo espacio digital de la información, el desarrollo de los medios y las redes en el mismo, así como la transformación de los consumos informativos, lo cual sirve como soporte inicial del posterior resto de partes.

Tras ello, se dedica otra sesión a los géneros periodísticos con la exploración de sus tipos informativos, interpretativos y opinativos principales con el propósito de que el alumnado conozca sus características más destacables desde la explicación y la aplicación práctica.

Finalmente, se trabaja de manera más amplia y profunda en dos sesiones la desinformación y la verificación informativa desde una perspectiva teórico-práctica, que constituye el bloque de mayor novedad respecto a lo que se suele tratar habitualmente en la ESO y de mayor consonancia con el enfoque de la AMI. Además del uso de herramientas para la identificación de bulos, se clarifica el concepto de desinformación, sus formas y se potencia la capacidad analítica y argumentativa del alumnado en cuanto a la información.

De este modo, se plantea una situación de aprendizaje respecto a los bulos con una primera parte donde tendrán que identificar si una serie de imágenes y titulares de temática variada (ayudas para la vivienda, una manifestación contra el cambio climático, la distinción por parte del alumnado de los contenidos falsos y la aparición del coronavirus) son informaciones reales o no. Para ello pueden utilizar la búsqueda inversa de imágenes y tienen que aplicar su capacidad analítica respecto al lenguaje y las evidencias utilizadas.

Finalmente, deben buscar un bulo relacionado con la educación, Aragón o España en algunas de las plataformas especializadas en *fact checking* y

una imagen que hayan encontrado en la red que se haya utilizado como un bulo. A partir de ello deben reflexionar sobre los efectos de esos bulos, cómo pueden afectar en un instituto o en la sociedad y sobre la importancia de una búsqueda de información adecuada para desarrollar las competencias educativas.

## 6. Análisis de resultados

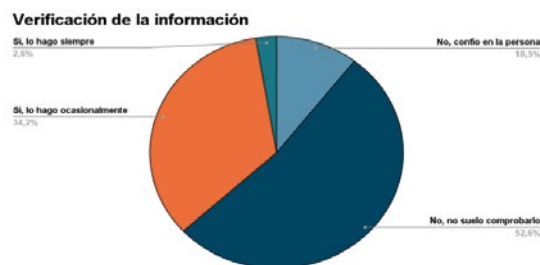
### 6.1. Diagnóstico de prácticas habituales y conocimientos previos

De manera previa a los contenidos, el alumnado ha realizado un cuestionario inicial de diversas macrocategorías con el que poder recoger sus respuestas y valorar los conocimientos previos relacionados con la Alfabetización Mediática e Informativa, así como las prácticas habituales de uso respecto a los dispositivos móviles e internet.

En él se incluyen preguntas sobre la frecuencia diaria de uso de la red y su finalidad, la comprobación del contenido antes de compartirlo, la capacidad de identificación de la información y de los bulos, la frecuencia de lectura o visualización de los medios de comunicación, el contraste entre varias fuentes, la utilización en el aula de lo tecnológico y lo mediático y, finalmente, la formación recibida respecto a estos últimos campos en la ESO.

A nivel general se observa en las respuestas recopiladas que gran parte del acceso a la información del alumnado se produce a partir de redes digitales o de la televisión, quedando en un segundo plano los periódicos tanto en versión digital como en papel. Esto indica un cambio de hábito en los consumos informativos entre las personas más jóvenes, lo cual coincide con lo que se apuntaba en los estudios citados al inicio del presente trabajo.

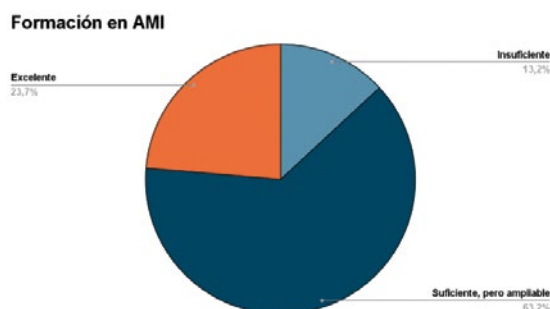
Sin embargo, a pesar de la cantidad de horas diarias que destinan a Internet, ya que el 63,2% del alumnado lo utiliza durante tres horas diarias o más, prácticamente una cifra similar con un 63,1%



**Gráfico 1.** Respuestas del alumnado a la pregunta sobre la verificación de la información. Fuente: elaboración propia



**Gráfico 2.** Respuestas del alumnado a la pregunta sobre la lectura o visualización de la información. Fuente: elaboración propia



**Gráfico 3.** Respuestas del alumnado a la pregunta sobre la consideración formativa en AMI. Fuente: elaboración propia

declara que no verifica el contenido por confianza en quien lo envía (10,5%) o no suele comprobar los contenidos antes de compartirlos (52,6%), por lo que se puede inferir que el consumo de información se realiza sin el suficiente análisis o contraste.

Únicamente el tercio restante, un 36,8% del conjunto de estudiantes, lo realiza y de manera ocasional, por lo que se vislumbra un área de trabajo potencial en la necesidad de la formación en este ámbito por dos razones: uso cotidiano de lo digital y vulnerabilidad a la hora de contrastar información.

En este sentido, se debe señalar la diferencia entre institutos al respecto, ya que en el grupo seleccionado del IES Andalán las respuestas de “no, no suelo comprobarlo” y “no, confío en la persona me lo ha enviado” suman un 70,8% del mismo, mientras que en el caso del IES Villanueva de Gállego es de un 50% del grupo.

Por otra parte, cabe indicar el bajo porcentaje de estudiantes que consultan información en medios impresos o digitales, ya que, de hacerlo en el espacio mediático, suele ser en formatos audiovisuales, como es el caso de la televisión. Esto refleja una tendencia clara en el tipo de formato por el que optan los/as adolescentes en el que el audio y la imagen, debido a su dinamismo, se sitúan por encima de lo textual.

Vinculado a ello, está la cantidad de información que se consume diariamente en medios de comunicación, donde la quinta parte del grupo (21,1%) no consulta fuentes mediáticas de información durante el día y un 36,8% lo hace menos de quince minutos. Es decir, un 57,9% del total no lee o ve contenidos que se publican en medios o lo hace de manera mínima, espacio en el que cabe incidir no solamente en instituciones como la escuela, sino también en el ámbito familiar de cara a un mayor desarrollo de las competencias mediáticas e informativas.

Igualmente, como en el caso anterior, cabe señalar la diferencia existente entre grupos, ya que el grueso del alumnado en el grupo del IES Andalán se concentra en la franja de no dedicarle ningún espacio durante el día (29,2%) o hacerlo durante menos de quince minutos (37,5%), mientras que en el grupo del IES Villanueva de Gállego se focaliza en el espacio inferior a quince minutos (35,7%) y media hora (50%).

Por último, se debe señalar la consideración del alumnado respecto a la profundidad que se destina a la AMI en la temporalización de los contenidos de las materias en la ESO. Un 13,2% de las personas

encuestadas cree que es insuficiente, mientras que la amplia mayoría (un 63,2%) la ve como suficiente, pero con un margen de ampliación en el que se debería profundizar.

En este caso las cifras en ambos centros son similares y, sobre todo, cabe destacar una doble lectura: por un lado, el porcentaje de estudiantes que se centra en señalar la formación en Alfabetización Mediática e Informativa como excelente o suficiente; por otro, quienes ponen el foco en identificar su grado de insuficiencia o la necesidad de que esta sea reforzada. De este modo, si bien la percepción mayoritaria señala un nivel apropiado, remarca a la vez su ampliación formativa, lo cual constituye una de las claves de esta parte inicial del análisis.

## 6.2. Observación de las producciones del alumnado

El alumnado ha demostrado en su conjunto una participación activa durante el desarrollo de las sesiones, donde, como se ha explicado en la metodología, debía identificar cuatro posibles casos de bulos y buscar otros relacionados con las temáticas de la educación, Aragón y España.

En cuanto a la primera parte, la primera imagen se trataba de un bulo sobre las ayudas a la vivienda. Esta ha sido identificada correctamente por el conjunto de estudiantes señalando la “discriminación a colectivos como personas migrantes o LGTBI” que había en las condiciones, la “falsedad” por el hecho de pedir una documentación excesiva o la no aparición de presentar la solicitud presencialmente, así como por su ortografía y presentación a pesar de la imagen del ministerio.

La segunda imagen se trataba de la basura en un parque tras una noche de fiesta, lo cual se identificaba en redes como los restos de suciedad de una manifestación de la juventud contra el cambio climático. Igualmente, también ha sido señalada de forma correcta por el alumnado afirmando que “no corresponde a la localización ni al recorrido de la manifestación” según la información corro-

borada, que se tomó la fotografía horas antes de la manifestación y que se ubica en un lugar lejano respecto al sitio donde se hizo la manifestación. “Con esto quieren generar odio hacia las manifestaciones contra el cambio climático” señalan como intencionalidad de ese contenido.

La tercera se basa en un titular real del estudio, citado al principio de este trabajo, elaborado por el grupo ALFAMEDESO, cuyas conclusiones revelan que la mitad del alumnado de la ESO no es capaz de distinguir un titular real de uno falso. En su mayoría fue detectado como verdadero por el alumnado: “esta noticia se publica en varios medios y se refiere a la información de la universidad Carlos III”, “no contradice los resultados encontrados” o “esos datos están en periódicos como *El País* o *elDiario.es*”. Sin embargo, ha habido quienes la han señalado como falsa porque “un titular de noticia no es tan breve” o “lo que dicen las noticias es que la generación que más sabe sobre ello es la generación de la ESO”.

Por último, la cuarta imagen trata sobre el origen del coronavirus con un titular que no informa correctamente al señalar que en 2014 había una revista que ya alertaba sobre ello. Esta imagen es la que más dudas ha generado, tanto por las preguntas durante el análisis como por algunas interpretaciones al señalar que “parecer ser verdadera la noticia al estar publicada”. Hay quienes, sin embargo, sí que la calificaron correctamente como bulo por la poca fiabilidad de las fuentes, “la búsqueda de controversia para dividir a la gente” o alentar con ello la teoría de que “el coronavirus estaba preparado”.

En cuanto a la búsqueda de bulos, una gran parte señaló algunos de los contenidos falsos relacionados con las inundaciones de la dana en Valencia sucedidas en octubre de 2024, como es el caso del *parking* del Bonaire, donde se afirmó sin contrastarlo que habría centenares de personas muertas en sus instalaciones para “meter miedo y culpar al Gobierno y las autoridades”. También se indicó el contenido relativo a un hombre siendo atrapado por las corrientes de agua cuando en realidad era una tormenta en Zaragoza con el objetivo de “sembrar el caos entre la población”.

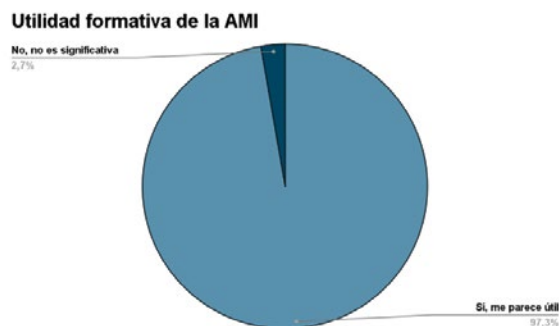
Por otro lado, se mencionaron otros como una paga de 522 euros a inmigrantes ilegales si se empadronan en Aragón cuando “en el borrador del Gobierno se afirma que tienen que tener residencia legal en España” o una supuesta imagen de Gaza con una gran cantidad de personas durmiendo en el suelo que pertenecían a la Jornada Mundial de la Juventud celebrada en Lisboa.

En lo referente a las producciones realizadas, si bien en su mayoría ha habido un correcto desempeño y se han adquirido las competencias sobre la identificación básica de los bulos, algunos análisis han adolecido de una mayor profundidad en la reflexión argumentativa. Esto deja abierto el planteamiento de la necesidad de un mayor refuerzo no solamente con mayor dedicación temporal en 4.º de ESO, sino de que lleguen a este curso con una experiencia ya integrada de años anteriores que permita fomentar una mayor capacidad de análisis.

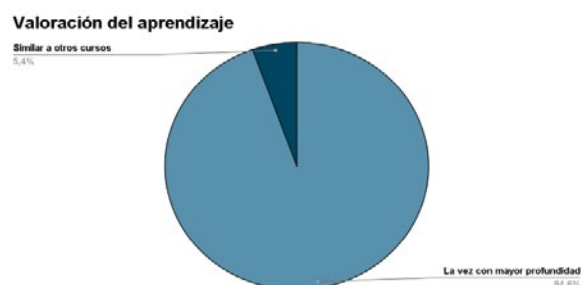
Finalmente, cabe señalar las valoraciones positivas del alumnado sobre esta situación de aprendizaje relacionada con la AMI con afirmaciones como “esto sirve mucho para no caer en estafas ni empezar a sentir odio hacia algo provocado por un bulo sin razón”, “antes no sabía cómo verificar si una imagen era real o no y las actividades me han ayudado a detectar los bulos más fácilmente”, “hemos aprendido bastante más de lo que sabíamos sobre estos temas”, “la enseñanza de métodos para comprobar la veracidad de las noticias es bastante necesaria, ya que con la existencia de nuevos métodos de información la presencia de bulos está creciendo” o “esto es algo que viene bien para nosotros, los jóvenes, para no caer en trampas y conocer más sobre el entorno en el que convivimos día a día”.

### 6.3. Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje

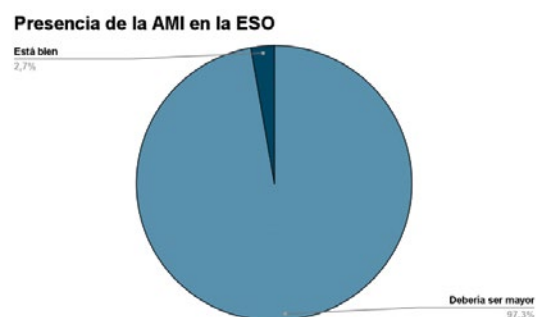
Una vez finalizado el desarrollo de las sesiones, se propone a los/as estudiantes la realización de una encuesta para valorar el conjunto de la intervención y el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el alumnado puede mostrar su consideración sobre aquellos aspectos



**Gráfico 4.** Respuestas del alumnado a las preguntas sobre la utilidad y el interés respecto a la AMI. Fuente: elaboración propia



**Gráfico 5.** Respuestas del alumnado a las preguntas sobre la valoración del aprendizaje. Fuente: elaboración propia



**Gráfico 6.** Respuestas del alumnado a las preguntas sobre la presencia de la AMI en la ESO. Fuente: elaboración propia

en relación con la adquisición de las competencias, la utilidad de los contenidos, las partes de mayor interés, la relación entre la parte teórica y la práctica, la relevancia

sobre lo aprendido y, por otra parte, el grado de presencia que debería tener la Alfabetización Mediática e Informativa en el currículo de la ESO.

En primer lugar, lo más destacable en este ámbito es la parte referida a la utilidad que el alumnado considera que tienen los contenidos sobre la Alfabetización Mediática e Informativa trabajados, ya que la práctica totalidad valora en un 97,3% como relevante y útil la formación en la AMI en sus prácticas cotidianas de uso de Internet o las redes y en el ámbito educativo. Esto indica que resulta un ámbito de atracción y relevancia educativa para los/as estudiantes por su conexión con la información y comunicación y los dispositivos que utilizan a diario.

En cuanto a la valoración sobre la profundidad de los contenidos vistos, la coincidencia también es casi total en este apartado en los dos centros, donde el 94,6% del conjunto del alumnado considera que esta situación de aprendizaje es la ocasión en la cual han visto con mayor profundidad la formación en AMI respecto a otros cursos, por lo que la experiencia ha permitido un mayor desarrollo competencial.

Finalmente, se puede destacar la claridad manifestada por el conjunto casi total de estudiantes con un 97,3% en cuanto a la necesidad de una mayor presencia de la Alfabetización Mediática e Informativa en el ámbito educativo para comprender mejor la información y el uso de las herramientas vinculadas a ello.

Esto, por lo tanto, conlleva dos aspectos en relación con lo anterior: la reafirmación del alumnado de una mayor formación mediática e informativa y la confirmación del planteamiento de la intervención de la investigación respecto a la consideración de la relevancia de la AMI entre los participantes.

## 7. Conclusiones

Esta intervención educativa, llevada a cabo en el IES Andalán y el IES Villanueva de Gállego, traspassa la didáctica clásica de contenidos de los géneros periodísticos que se ve habitualmente en los saberes básicos del currículo de la ESO en materia de

Alfabetización Mediática e Informativa. Esta perspectiva ha permitido conectar con elementos que el alumnado ha percibido de utilidad en el aprendizaje y en sus aspectos cotidianos, tal como se ha valorado de forma mayoritaria en su evaluación.

El enfoque crítico que compone la base de la AMI, donde se ha examinado fundamentalmente la desinformación, los bulos y la verificación informativa, trasciende el espacio del aula y vincula el interés del alumnado con la información e imágenes que pueden ver en su día a día con el uso de Internet y las redes, así como les convierte en partícipes al ser ellos/as quienes diferencian de manera crítica y reflexiva lo que es verdadero y falso en base a sus análisis y reflexiones propias. De hecho, la práctica totalidad del alumnado considera que la AMI tiene una gran utilidad y debe contar con un mayor desarrollo competencial en la ESO.

Esto se manifiesta en el grado de participación a lo largo de las sesiones y se ha visto igualmente reflejado en sus producciones. Ante la vulnerabilidad inicial reflejada en la encuesta, donde casi dos tercios del alumnado afirmaba no contrastar los contenidos que recibían, la gran mayoría los ha distinguido de manera adecuada después de la formación sobre la AMI llevada a cabo. Por lo tanto, más allá de lo instrumental en lo digital, seguir profundizando en este campo es algo fundamental para su desarrollo competencial integral en relación con sus prácticas cotidianas.

En comparación con el estudio elaborado por Marta-Lazo, Gabelas y Morte (2024), que realizan una observación de la implementación de una unidad didáctica relacionada con la AMI en el conjunto del territorio aragonés, el presente trabajo pone el foco de manera más específica en la provincia de Zaragoza. De este modo, coincide con sus conclusiones al señalar la importancia de la transversalidad de la Alfabetización Mediática e Informativa y la relevancia de la prevención y verificación informativa.

Por su parte, cabe destacar como características particulares de la contribución de este trabajo la consideración de las producciones del alumnado para el análisis, sus valoraciones cualitativas respecto a la

situación de aprendizaje llevada a cabo y la especificidad en el desglose por centros educativos observados en el presente estudio de caso de Zaragoza.

Además de Aragón, los estudios llevados a cabo en otras comunidades autónomas se sitúan en la misma línea. Las conclusiones de la investigación de Moreno-Gil (2024) en el ámbito de Cataluña señalan dos aspectos: la falta de extensión de la capacitación docente y la percepción del alumnado sobre la AMI como factor de empoderamiento. Por su parte, en su observación sobre los centros educativos de Andalucía, Aguaded-Gómez, Marín-Gutiérrez y Díaz-Pareja (2015) plantean la necesidad de la introducción de la educación mediática como asignatura en el currículum escolar de las etapas educativas primaria y secundaria.

Igualmente, se deben señalar las limitaciones de la investigación, la cual es extensible a más grupos para trazar una observación con más detalle. En próximos trabajos se puede realizar un recorrido sobre la AMI de 1.º a 4.º de ESO para detectar las singularidades particulares de cada curso y establecer una comparativa por edades entre ellos.

En relación con esta intervención así como con la aplicación de las experiencias previas desarrolladas en el conjunto del país y por las dimensiones comunicativas, informativas y analíticas que implica, la integración de contenidos relacionados con la Alfabetización Mediática e Informativa resulta algo clave en el ámbito del aprendizaje para hacer frente desde el espacio educativo a la desinformación como uno de los desafíos actuales más relevantes.

## Referencias bibliográficas

- [1] Aguaded-Gómez, J. I. (2009). The European Parliament bets on media literacy. *Comunicar*, 16( 32), 7-8. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-00-001>
- [2] Aguaded-Gómez, J. I., Marín-Gutiérrez, I. y Díaz-Pareja, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 275-298. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>
- [3] Alves da Silva, S. A. y Pereira Cardoso, A. M (2020). Literacia informacional: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 18. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v18i0.8660680>
- [4] Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- [5] Blanch, M., Betancort, S. y Martínez, M. (2016). El videoblog en el aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una propuesta práctica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 33-49. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.002>
- [6] Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura*. Paidós.
- [7] Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- [8] Ferrés i Prats, J., Aguaded-Gómez, J. I. y García-Matilla, 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>
- [9] Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- [10] Gabelas, J. A., Marta-Lazo, C. y Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *COMeIN* [en línea], 9. <https://doi.org/10.7238/c.n9.1221>
- [11] García-Ruiz, R., Ramírez-García, A. y Rodríguez-Rosell, M. d. M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 4(22), 15-23. <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- [12] Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- [13] Herrero-Curiel, E. y La Rosa-Barrolleta, L. (2023). *Estudio de alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- [14] Kawulich, B. B. (2005). Participant observation as a data collection method. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.466>
- [15] Labio-Bernal, A., Romero-Domínguez, L. R., García Orta, M. J. y García-Prieto, V. (2020). Competencia digital informativa, alfabetización mediática y periodismo. Un análisis de caso a través del proyecto “La Prensa en las escuelas”. *Icono14*, 1(2), 58-83. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1466>
- [16] La Rosa-Barrolleta, L., Herrero-Curiel, E. y González-Aldea, P. (2022). La alfabetización mediática en secundaria y los retos tras la pandemia. En P. González-Aldea, E. Herrero-Curiel, J. Gil Quintana y D. Recio Moreno (coords.), *Alfabetización mediática y factor relacional* (pp. 49-66). Fragua.

- [17] Marta-Lazo, C. (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En C. Fuente Cobo, M. d. C. García Galera y C. R. Camilli Trujillo (coords.), *La educación mediática en España: artículos seleccionados* (pp.47-54). Universitas.
- [18] Marta-Lazo, C., Gabelas, J. A. y Morte, T. (2024). El factor relacional como clave en las TRIC: Estudio de caso en Aragón (España) de la implantación de una unidad didáctica sobre alfabetización mediática. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 20, 249-258. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10059986>
- [19] Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre.
- [20] McDougall, J. (2019). Media literacy versus fake news: critical thinking, resilience and civic engagement. *Media Studies*, 10(19), 29-45. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.2>
- [21] Medina Vidal, F., Briones Peñalver, A. J. y Hernández Gómez, E. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España. *Icono14*, 15(1), 42-65. <https://doi.org/10.7195/ri14.v15i1.1001>
- [22] Moreno-Gil, V. (2024). Media education in Spain: Awareness, implementation, and challenges. The case of Catalonia. *Anàlisi*, 70, 121-136. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3674>
- [23] Mesquita-Romero, W. A., Fernández-Morante, C. y Cebreiro-López, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar*, 7(30), 21-24. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- [24] Núñez Fernández, V., Aceituno-Aceituno, P., Lanza Escobedo, D. y Sánchez Fernández, A. (2022). La radio escolar como recurso para el desarrollo de la competencia mediática. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28(1), 179-190. <https://doi.org/10.5209/esmp.77511>
- [25] Pérez Tornero, J. M. (2004). *Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy*. Unión Europea - Educación y Cultura.
- [26] Ramírez-García, A. y González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado en educación obligatoria en España. *Comunicar*, 49(24), 49-58. <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- [27] Rodríguez, N. (2023). Alfabetización mediática: una asignatura pendiente. *Cuadernos de periodistas: revista de la Asociación de la Prensa de Madrid*, 46, 75-85.
- [28] Sádaba, C. y Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17-33. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- [29] Sánchez García, F. J. (2021). Educar la mirada. El discurso informativo de las fake news en el currículo de Secundaria y Bachillerato. *Contextos Educativos*, 27, 153-167. <https://doi.org/10.18172/con.4865>
- [30] Sierra, A., Labiano, R., Novoa-Jaso, M. F. y Vara-Miguel, A. (2025). *Digital News Report España 2025. Periodismo y democracia: confianza, comunidad y narrativas innovadoras*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/019.2025>
- [31] Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- [32] UNESCO (2021). *El periodismo es un bien común: tendencias mundiales en libertad de expresión y desarrollo de los medios: informe mundial 2021/2022; aspectos destacados*. <https://tinyurl.com/yk65bud3>
- [33] Universidad Carlos III de Madrid (2021). *La mitad de los estudiantes de ESO no distingue las "fake news"*. <https://tinyurl.com/t9ptzbaw>

## Bio

Investigador en la Universitat Jaume I. Doctor en Comunicación por la Universidad Complutense de Madrid. Acreditado por la ANECA en la categoría de profesor ayudante doctor. Sus áreas de investigación están relacionadas con la desinformación, el análisis discursivo, el ámbito educativo y el espacio digital.

Artigo recebido em 2025-05-18

Artigo aceite em 2025-09-10

Artigo publicado em 2025-09-29

© 2025 Gonzalo Peña Ascacíbar

Peña Ascacíbar, G. (2025). La Alfabetización Mediática e Informativa en la Educación Secundaria Obligatoria: estudio de caso en Zaragoza (España). *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 5(2). <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.v5i2.472>

© This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)