

## Investigaciones y Experiencias

### Alfabetización mediática e informacional en las Escuelas de Imagen y Sonido. Percepciones de profesorado y alumnado

### Media and information literacy in Schools of Image and Sound. Perceptions of teachers and students.

Ana Lucía de Vega-Martín<sup>1</sup>; Ruth Pinedo González<sup>2</sup>; Alfonso Gutiérrez Martín<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>Orcid: 0000-0001-6871-1421; Filiación: Escuela Superior de Imagen y Sonido ACEIMAR (Valladolid); Correo: [analuciadevega@nuevalinea.net](mailto:analuciadevega@nuevalinea.net)

<sup>2</sup>Orcid: 0000-0002-4699-9433; Filiación: Facultad de Educación de Segovia (UVa); Correo: [ruth.pinedo@uva.es](mailto:ruth.pinedo@uva.es)

<sup>3</sup>Orcid: 0000-0002-2288-9459; Filiación: Facultad de Educación de Segovia (UVa); Correo: [alfonso.gutierrez.martin@uva.es](mailto:alfonso.gutierrez.martin@uva.es)

Doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i2.14978>

Recibido:30/05/2022

Aceptado: 02/08/2022

Publicado: 26/08/2022

Citación:

De Vega-Martín, A.L., Pinedo-González, R. & Gutiérrez-Martín, A. (2022). Alfabetización mediática e informacional en las Escuelas de Imagen y Sonido. Percepciones de profesorado y alumnado. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 11(2), art.10. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i2.14978>

Autor de Correspondencia: Ana Lucía de Vega-Martín. [analuciadevega@nuevalinea.net](mailto:analuciadevega@nuevalinea.net)

## Resumen:

En la era digital tanto la ciudadanía como los profesionales de los medios requieren competencias en alfabetización mediática e informacional para los nuevos entornos reales, virtuales e híbridos. Con esta investigación se pretende, primero, conocer la presencia de competencias en educación mediática en los currícula de los ciclos de formación profesional de la rama de Imagen y Sonido, y posteriormente conocer el nivel autopercebido del alumnado y del profesorado, así como la importancia que dan a cada una de ellas. Se utiliza un diseño mixto de triangulación concurrente donde el diseño cualitativo es un análisis de contenido y el diseño cuantitativo es transversal de alcance exploratorio. Se comprueba una escasa presencia de contenidos relacionados con la educación mediática en los planes de estudio de los profesionales de la información. Alumnado y profesorado muestran un adecuado nivel competencial autopercebido y asignan mayor importancia a la detección de noticias falsas en redes sociales, a la protección de la información personal en línea al impacto de la Inteligencia Artificial, y a la participación crítica en debates. Se concluye que en la formación de los profesionales de Imagen y Sonido deberían contemplarse, no solo las habilidades técnicas, sino también las competencias en AMI.

**Palabras clave:**

Alfabetización mediática e informacional; Escuelas de Imagen y Sonido; competencia digital; formación del profesorado

**Abstract:**

In the digital age, both citizens and media professionals require media and information literacy skills for the new real, virtual and hybrid environments. The aim of this research is, first, to know the presence of competences in media education in the curricula of vocational training cycles in the field of Image and Sound, and then to know the self-perceived level of students and teachers, as well as the importance they give to each of them. A mixed design of concurrent triangulation is used where the qualitative design is a content analysis, and the quantitative design is transversal of exploratory scope. A scarce presence of contents related to media education in the curricula of information professionals is verified. Students and teachers consider themselves to have an adequate level of competence and assign greater importance to the detection of fake news in social networks, the protection of personal information online, the impact of Artificial Intelligence, and critical participation in debates. It is concluded that the training of Image and Sound professionals should include not only technical skills, but also MIL competencies.

**Key words:**

Media and information literacy; Schools of Image and Sound; digital competence; teacher training.

**Introducción**

Hace ya varias décadas se apuntaba en la Declaración de Grünwal la necesidad de una “educación relativa a los medios de comunicación” (UNESCO, 1982), y que se ha ido desde entonces reformulando de acuerdo a la evolución tecnológica, mediática y social: Masterman, 1985; Duncan et al, 1989; Buckingham, 2003; Celot y Pérez-Tornero, 2009; Aparici, 2010; Hobbs, 2010; Ferrés y Piscitelli, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012, Potter y McDougall, 2017; Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2021, por citar solo unos pocos.

Entre las competencias que los gobiernos de la Unión Europea han acordado como básicas para la ciudadanía se encuentra la competencia digital, informacional o mediática (European Commission, 2018). En el caso español, ámbito de nuestro estudio, aunque todavía no existe una clara implementación de la educomunicación en sus currícula, pueden encontrarse claras referencias al desarrollo de la alfabetización mediática y la competencia digital en la legislación educativa.

La UNESCO, por su parte, también ha actualizado recientemente su currículo de alfabetización mediática e informacional (AMI) para educadores y educandos (Grizzle et al.,

2021), que utilizaremos de base para nuestro estudio. En el prólogo de esta última publicación, Audrey Azoulay, actual directora General de la UNESCO, compara el acceso a una información veraz con el acceso a otros bienes públicos como el agua que bebemos o el aire que respiramos.

Si ya en el siglo pasado se consideraba necesaria una educación para la comprensión crítica de los medios de comunicación, es evidente que la situación actual, en la era de la posverdad y de la desinformación, requiere competencias específicas para los nuevos medios, el nuevo entorno digital y el metaverso que se anuncia.

La desinformación y la infoxicación han sido tema dominante en el panorama comunicacional de los últimos años: McIntyre, 2018; Comisión Europea, 2018; Amorós, 2018; Aparici & García-Marín, 2019; Shu, Wang, Lee & Liu, 2020; Aleixandre-Benavent et al., 2020; Miró-Llinares and Aguerri, 2021; Salaverría & León, 2022. El éxito de la desinformación se basa, por una parte, en la presión y premura de los periodistas para proporcionar nuevos contenidos, lo que hace que a veces no se establezcan los controles habituales (Himma-Kadakas, 2017), pero, por otra parte, es la escasa alfabetización mediática e informacional de los prosumidores la principal causa de la viralización de los bulos.

La educación mediática e informacional, necesaria para cualquier ciudadano, lo es aún más para los profesionales tanto de la educación como de la comunicación. En gran parte de las numerosas publicaciones sobre educación mediática y competencia digital se hace obligada referencia a la formación del profesorado y de los educadores en general. Además de las propuestas citadas de la UNESCO, existen otras de gran interés, como, por ejemplo, el “Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática” (Aguaded et al., 2021), o el modelo global de formación docente integrando todas las competencias del profesorado en medios y TIC (COMPROMETIC) (Gutiérrez-Martín, 2022). Más centrados en la competencia digital encontramos el Marco de Competencia Digital Docente del INTEF (2017) y el de la Unión Europea (Redecker, 2017), y la tercera versión del Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de UNESCO (2019).

No es tan habitual encontrar referencias a la formación en educomunicación de los profesionales de la información y la comunicación. Lejos quedan ya las tres funciones que John Reith, primer director general de la BBC, atribuyese, por orden de importancia, a la televisión: informar, educar y entretener. Un siglo después la información se ha convertido también en entretenimiento y son pocos los que asumen la función educativa de los medios de comunicación.

No solo para educar, sino también para informar e incluso entretener, los profesionales de la comunicación y los medios necesitan las aportaciones de la educación mediática (Buitrago et al., 2015). Así lo entiende también la UNESCO, que sostiene que los estándares periodísticos profesionales son esenciales para sacar a la luz el potencial educativo de los medios para fomentar la democracia, el diálogo y el desarrollo (Banda, 2015; Ireton & Posetti, 2018).

Para el presente estudio nos hemos basado en una publicación más específica (Muratova et al., 2020) donde la UNESCO ofrece pautas para la introducción de alfabetización mediática e informacional en la formación de los profesionales de la información. A las competencias allí señaladas se han unido las que la propia UNESCO propone para todos los educadores y educandos (Grizzle et al., 2021).

## **Método**

Si difícil es encontrar referencias a los principios básicos de la alfabetización mediática e informacional en los programas de las Facultades de Periodismo, lo es aún más encontrarlas entre los contenidos que se abordan en la formación del personal técnico en las Escuelas de Imagen y Sonido.

Un pormenorizado análisis de los programas de los ciclos de Formación Profesional relacionados con la rama de Imagen y Sonido en nuestro país nos ha permitido comprobar que cubren suficientemente los aspectos sobre medios y TIC, pero adolecen de competencias en educación mediática como las propuestas en las dos publicaciones citadas: Grizzle et al. (2021) y Muratova et al. (2020).

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional comienza su preámbulo resaltando el “amplio conjunto de derechos, capacidades y competencias personales, sociales y profesionales que son imprescindibles tanto para desarrollarse plenamente como personas como para aprovechar las oportunidades de empleo que ofrece el cambio económico y tecnológico” (pp. 43551). Más adelante se plantea la formación profesional como un “un adecuado equilibrio entre enseñanza humanística y formación profesionalizante”. (pp. 43553). En esta misma línea, en el artículo 44 sobre ciclos formativos de grado básico se señala que con la metodología se “fomentarán el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el trabajo en equipo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación” (pp. 43583).

Se da a entender en la nueva ley que, para facilitar la adaptación de los profesionales de la información a los cambios sociales, y no solo tecnológicos, derivados de la digitalización será necesario desarrollar competencias en educación mediática sobre el papel de las redes sociales, la desinformación, las nuevas condiciones de recepción, las audiencias como “big data”, la inteligencia artificial, etc. Competencias que son ya hoy día imprescindibles para el ejercicio de una ciudadanía crítica y el favorecimiento de la inclusión y la cohesión social. La nueva Ley Orgánica, consciente de esta necesidad, incluye un “Plan de competencias en digitalización e inteligencia artificial en la Formación Profesional” en su disposición adicional novena (pp. 43621).

Con esta investigación se pretende conocer hasta qué punto el profesorado y alumnado de las Escuelas de Imagen y Sonido en España considera importante la integración curricular de la educación mediática en sus estudios de formación profesional, y si se consideran a sí mismos competentes en alfabetización mediática e informacional.

## **Diseño de la investigación**

Este estudio sigue un diseño mixto de triangulación concurrente con igual preponderancia tanto de los métodos cuantitativos como de los cualitativos (Hernández-Sampieri &

Mendoza, 2018). La investigación cualitativa realizada tiene un carácter transversal de alcance exploratorio.

Como objetivos de la presente investigación se plantean:

Analizar la presencia de la educación mediática en los currículos oficiales de los estudios relacionados con los futuros profesionales de la comunicación y de la información.

Comprobar el nivel autopercebido en competencias de Educación Mediática del profesorado y alumnado de Formación Profesional de las ramas de Imagen y Sonido, así como analizar la importancia que asignan a dichas competencias.

### Muestreo

Este estudio cuenta con una muestra cualitativa para el análisis del contenido de los diferentes currículos educativos relacionados con los futuros profesionales de la comunicación y de la información (ver Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de los documentos analizados en la sección cualitativa. Fuente: Elaboración propia.

Currículo Educativo	Fuente	Año publica.	Nivel Educativo
Comunicación Audiovisual	USAL	2021/22	Grado Universitario
Periodismo	UVA	2021/22	Grado Universitario
Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
Producción de Audiovisuales y Espectáculos	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
Sonido para audiovisuales y espectáculos	BOE	2011	Grado Superior Formación Profesional
Vídeo Disc Jockey sonido	BOE	2012	Grado Medio Formación Profesional

También se realizó un muestreo no aleatorio por conveniencia de alumnado (n=200) y profesorado (n=100) de los Ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido, población objeto del estudio (ver Tabla 2).

Tabla 2. Descripción de las muestras de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

	Género			Edad		Nivel Educativo		
	Hombre	Mujer	No binario	Media	DT	G. Super.	G. Medio	Ambos
Profesorado (n=100)	64%	35%	1%	41,6	9,1	64%	31%	5%
Alumnado (n=200)	62,5%	36,5%	1%	22,5	5,14	91,5%	8,5%	-

### Procedimiento

La investigación se ha llevado a cabo en dos fases. Una primera cualitativa en la que se analiza la presencia de la educación mediática en los currículos oficiales de los estudios relacionados con los futuros profesionales de la comunicación y de la información de

nuestro país (Grado Universitario de Periodismo, Grado Universitario de Comunicación Audiovisual, Grado Medio y Grados Superiores de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido).

En una segunda fase cuantitativa se analiza a través de un cuestionario on-line el nivel autopercebido del alumnado y del profesorado en las competencias AMI propuestas por la UNESCO, así como la importancia que ofrecen a cada una de ellas dentro de los estudios de FP de la rama de Imagen y Sonido. Para su difusión se contactó con todos los centros educativos a nivel nacional que imparten los estudios de los ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido incluidos en la web [www.todofp.es](http://www.todofp.es), perteneciente al Ministerio de Formación y Educación Profesional del Gobierno de España.

Los cuestionarios fueron revisados y aprobados por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Valladolid, y los participantes proporcionaron su consentimiento informado por escrito para participar en este estudio.

### **Instrumentos de recogida de datos cuantitativos**

Se desarrolló un cuestionario online paralelo para cada muestra estudiada, alumnado y profesorado, usando Microsoft Forms y se recogieron los datos desde diciembre de 2021 hasta enero 2022. Se establecieron en ellos tres bloques temáticos: (1) Datos sociodemográficos (5 ítems), (2) Nivel de autopercepción e importancia otorgada a 18 ítems que reflejan las competencias mediáticas que toda la ciudadanía debería tener (Bloque 1 de competencias) y (3) Nivel de autopercepción e importancia otorgada a 5 ítems que reflejan las competencias que, además de las del bloque anterior, todo profesional de la información debería poseer (Bloque 2 de competencias).

Para el diseño de los bloques 1 y 2 de competencias se trabajó como ya hemos señalado, con las competencias AMI recogidas en Grizzle et al. (2021) para la ciudadanía en general, y en Muratova et al. (2020) para los profesionales de la información.

En Grizzle et al. (2021, pp. 56-351) se plantean 14 módulos para la implementación de un currículo en Educación Mediática, donde se proponen "temas, objetivos de aprendizaje, contenidos y actividades que pueden ser adaptadas por educadores, instituciones y agentes educativos de los distintos países" (Ibídem, p. 27). De los diferentes objetivos de cada unidad didáctica, se han seleccionado aquellos más representativos y, siguiendo un criterio de similitud de conceptos, se han agrupado esos objetivos en las 18 competencias del primer bloque del cuestionario (Tabla 3)

En Muratova et al. (2020) se recogen las competencias que según la UNESCO debería poseer todo profesional de la información, que se presentan en tres amplias secciones de competencias interrelacionadas: 1) competencias de información, 2) competencias de educación cívica, y 3) competencias tecnológicas relacionadas con el acceso, la verificación y la difusión de la información (p.35). Como competencias en AMI que más suelen contemplarse en los cursos y programas de formación para los futuros profesionales de la información se recogen las 11 siguientes: 1: Análisis de la ideología y valores de los medios a partir de sus contenidos; 2: Lectura crítica de medios replanteándose y repensando los contenidos; 3: Análisis de la manipulación de los medios; 4: Análisis de las razones históricas para los actuales valores y acciones de los medios; 5: Estudio de las relaciones de los medios con las audiencias; 6: Capacidad de predecir y determinar el transcurrir de las noticias; 7:

Análisis de grandes cantidades de datos para identificar información útil y nuevas tendencias; 8: Uso de herramientas técnicas para la búsqueda, análisis, resumen y visualización de la información; 9: Uso de Internet y herramientas en línea para el periodismo de investigación; 10: Verificación de hechos y detección de bulos; 11: Análisis del uso de “click bates” y ganchos para atraer la audiencia. (pp. 40-41). Partiendo de estas 11 competencias se elaboran las cinco del segundo bloque del cuestionario Tabla 3).

Tabla 3. Redacción final de los ítems del bloque 1 y 2 de competencias mediáticas. Fuente: Elaboración propia.

Bloque de competencias	Item
Bloque 1. Competencias mediáticas que toda la ciudadanía debería tener	<p>C.1. Comprendo la importancia de la libertad de prensa, de la libertad de expresión, de la libertad de información y de la ética dentro del ejercicio de la labor periodística.</p> <p>C.2. Conozco la importancia y formas en las que la educación mediática ayuda a mi aprendizaje y análisis sobre el consumo y compromiso de los medios.</p> <p>C.3. Entiendo que el pensamiento crítico puede ayudarme a desarrollar productos culturales éticos y diversos.</p> <p>C.4. Entiendo el vínculo creado entre la información impulsada por los ciudadanos y el periodismo ciudadano.</p> <p>C.5. Conozco los diferentes tipos de fuentes de información, y puedo evaluar su relevancia y confiabilidad.</p> <p>C.6. Conozco los límites de los derechos de autor y comprendo su importancia y su función en la sociedad.</p> <p>C.7. Detecto e identifico en redes sociales la difusión de noticias falsas y/o erróneas.</p> <p>C.8. Comprendo el impacto en la audiencia de las diferentes representaciones de géneros en los medios y en la publicidad.</p> <p>C.9. Comprendo cómo se lleva a cabo la participación social a través de las redes sociales: sus ventajas, riesgos y amenazas.</p> <p>C.10. Detecto las características, lenguaje y elementos habituales que usan los medios de comunicación a través del género narrativo y cinematográfico según su propósito.</p> <p>C.11. Conozco y comprendo la importancia de las estrategias para proteger la información personal en línea.</p> <p>C.12. Detecto e identifico el uso de estrategias publicitarias en la comunicación de información por parte de los medios, y su influencia en la sociedad.</p> <p>C.13. Reconozco la importancia del uso de la publicidad para la transmisión de información del servicio público.</p> <p>C.14. Entiendo el impacto social de la Inteligencia Artificial en el ciudadano como vehículo de control de un gran número de decisiones diarias.</p> <p>C.15. Entiendo la importancia de las nuevas tecnologías a la hora de facilitar y mejorar los procesos democráticos en la sociedad.</p> <p>C.16. Conozco el valor de las herramientas multimedia interactivas, especialmente de los juegos, en el desarrollo de habilidades sociales, intelectuales y espacio-temporales.</p> <p>C.17. Conozco la existencia de leyes o políticas nacionales que regulan la estructura de la propiedad de los medios.</p> <p>C.18. Evalúo la información y las comunicaciones de los medios digitales de manera crítica y reflexiva.</p>
Bloque 2. Competencias mediáticas que todo profesional de la información debería poseer	<p>P.1. Creación de contenido multimedia a través de palabras, imágenes y música, e identificación de los diferentes roles que puede adoptar el periodista dentro del mismo.</p> <p>P.2. Comprensión, detección y análisis de los significados de los mensajes en los medios y sus presentadores.</p> <p>P.3. Participación crítica en debates y discusiones, escuchando y respetando el punto de vista de las otras personas.</p> <p>P.4. Comprensión de la necesidad de respeto y uso de la libertad de prensa y editorial en cada medio de comunicación para una creación de opinión pública libre e informada.</p> <p>P.5. Accedo a internet de manera segura y conozco los métodos de proteger la información y la privacidad en el espacio virtual.</p>

Se obtuvo una consistencia interna alta, tanto en el cuestionario del alumnado (.95) como del profesorado (.95). La prueba de esfericidad de Bartlett garantiza que tanto la muestra de alumnos (.000), como la muestra de profesores (.000) era significativa. Por otro lado, la medida Kaiser-Meyer-Olkin ofrecía una adecuación de valor notable de ambas muestras, siendo el valor de la muestra de alumnos de .87 y el de la muestra de profesores de .82.

## Resultados

### Resultados de la fase cualitativa

Con el análisis de contenido realizado en la fase cualitativa se comprueba cómo, mientras que en los currícula de los grados universitarios el número de competencias y habilidades en educación mediática es elevado, en los de FP apenas se encuentran referencias a conceptos como la reflexión crítica, la ética de la información o el conocimiento de las diferentes fuentes de información.

Además, los ciclos de FP se centran en su mayoría en la creación de contenido multimedia, desarrollando en cada uno de ellos la parte técnica prioritaria de sus estudios: imagen, sonido, producción, efectos especiales, infografías, etc. Se plantea en todos sus ciclos, tanto de grado medio como de grado superior una única competencia general que se relaciona directamente con la creación de contenido multimedia, pero limitada a los estudios del ciclo (creación de proyectos fotográficos en Iluminación, de proyectos audiovisuales en Realización, de proyectos de sonido en Sonido, de proyectos de animación en Animaciones, de proyectos de espectáculos y eventos en Producción, y de proyectos de animación musical y visual en vivo en Video DJ). Sin embargo, no existe presencia alguna en sus currículos educativos de habilidades o competencias que les enseñen críticamente a analizar por qué deben cuidar la manera en la que captan una determinada imagen, plantean una determinada iluminación en un debate, o eligen captar unos determinados sonidos y no otros en un mitin político, por dar solo algunos de los ejemplos a los que se enfrentan los futuros técnicos de FP en su trayectoria profesional.

Respecto a las competencias profesionales se aprecia la ausencia de contenido en educación mediática. La comprensión, detección y análisis de los distintos significados de los mensajes en los medios y sus presentadores está presente en las competencias profesionales de todos los ciclos de Imagen y Sonido, mientras que el conocimiento y uso de las fuentes de información tan solo se encuentra en el Grado Medio de Video DJ. Aspectos como la libertad de prensa, libertad de expresión, valoración del pensamiento crítico en el desarrollo y consumo de productos culturales, el estudio y detección de la falsa información o de la publicidad, o el uso adecuado de redes sociales y nuevos métodos de comunicación y difusión de mensajes mediáticos, quedan relegados al albur y criterio del profesorado.

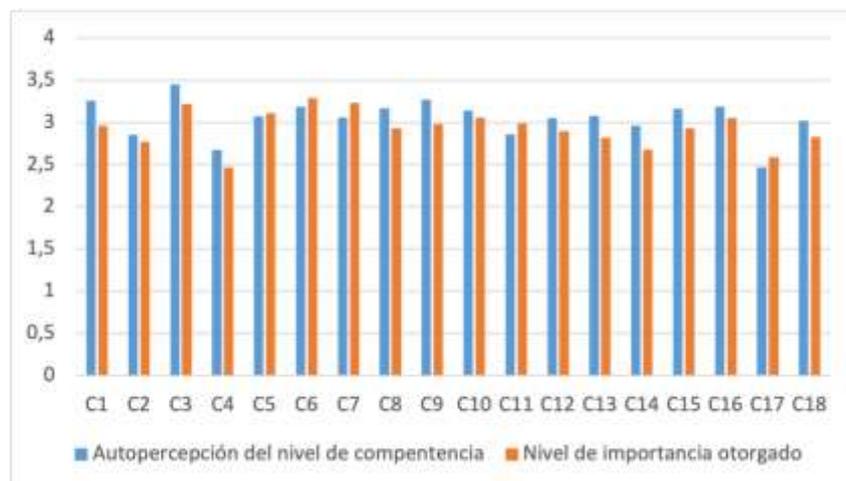
### Resultados de la fase cuantitativa

Se realizó un análisis descriptivo de los datos obtenidos en ambas muestras para conocer la competencia autopercebida y la importancia que ofrecen a las habilidades y competencias mediáticas, y se encontró que, en general, el nivel de autopercepción de estas competencias es elevado, tanto en el profesorado como en el alumnado.

Los estudiantes se sienten especialmente competentes en la comprensión de la importancia del pensamiento crítico para desarrollar productos culturales y éticos (C3), en la comprensión de las ventajas, desventajas y amenazas que tiene la participación social en las redes sociales (C9) y en la comprensión de la importancia de las libertades (de prensa, de expresión y de información) y la ética en la labor periodística (C1) (Figura 1). Sin embargo, se perciben menos competentes en relación al conocimiento de la existencia de leyes o políticas nacionales que regulen la estructura de la propiedad de medios (C17), en la comprensión del periodismo ciudadano (C4), o las formas en las que la educación mediática puede ayudarles a su aprendizaje y al análisis sobre el consumo y compromiso de los medios (C2).

En cuanto a la importancia que el alumnado otorga a dichas competencias (Figura 1), consideran especialmente importantes el conocimiento de los límites de los derechos de autor y su importancia y función en la sociedad (C6), la detección e identificación en redes sociales de la difusión de noticias falsas y/o erróneas (C7) y la inclusión del pensamiento crítico como medio de desarrollo de productos culturales diversos y éticos (C3). Por otro lado, otorgan una menor importancia al conocimiento de leyes o políticas nacionales que regulen la estructura de la propiedad de medios (C17), en la comprensión del periodismo ciudadano (C4) y al impacto social de la inteligencia artificial en la ciudadanía (C14), coincidiendo estas competencias con las que se consideran menos competentes.

Figura 1. Nivel de autopercepción e importancia otorgada a las competencias mediáticas del primer bloque del alumnado. Fuente: Elaboración propia.

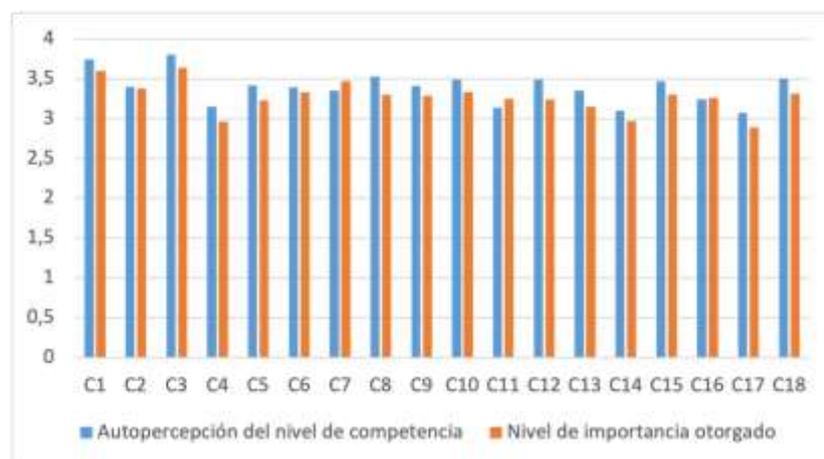


El profesorado se siente especialmente competente en la comprensión de la importancia del pensamiento crítico para desarrollar productos culturales y éticos (C3), en la comprensión de la importancia de las libertades (de prensa, de expresión y de información) y la ética en la labor periodística (C1) y en la comprensión del impacto en la audiencia de las diferentes representaciones de los géneros en los medios (C8) (Figura 2). Sin embargo, se perciben menos competentes en el conocimiento de la existencia de leyes o políticas nacionales que regulen la estructura de la propiedad de medios (C17), en la comprensión del impacto social de la inteligencia artificial en la ciudadanía (C14) y en la comprensión del periodismo ciudadano (C4).

En cuanto a la importancia que el profesorado otorga a dichas competencias (Figura 2), considera especialmente importante la inclusión del pensamiento crítico como medio de

desarrollo de productos culturales diversos y éticos (C3), la comprensión de la importancia de las libertades (de prensa, de expresión y de información) y la ética en la labor periodística (C1) y la detección e identificación en redes sociales de la difusión de noticias falsas y/o erróneas (C7). Por otro lado, otorgan una menor importancia al conocimiento de leyes o políticas nacionales que regulen la estructura de la propiedad de medios (C17), a la comprensión del impacto social de la inteligencia artificial en la ciudadanía (C14) y la comprensión del periodismo ciudadano (C4).

Figura 2. Nivel de autopercepción e importancia otorgada a las competencias mediáticas del primer bloque del profesorado. Fuente: Elaboración propia.



El profesorado se siente, en general, más competente que el alumnado, pero muestran similitudes en cuanto a en qué se sienten más competentes y en qué menos. Por ejemplo, docentes y estudiantes coinciden en sentirse más competentes en la comprensión de la importancia del pensamiento crítico en el desarrollo de productos culturales y éticos (C3). Y también coinciden en percibirse menos competentes en el conocimiento de las leyes y políticas nacionales que rigen los medios (C17) y la comprensión del periodismo ciudadano (C4).

También encontramos similitudes entre ambas muestras en las competencias que consideran más importantes y son la detección de noticias falsas en redes sociales (C7) y considerar el pensamiento crítico como ayuda para desarrollar productos culturales y éticos (C3).

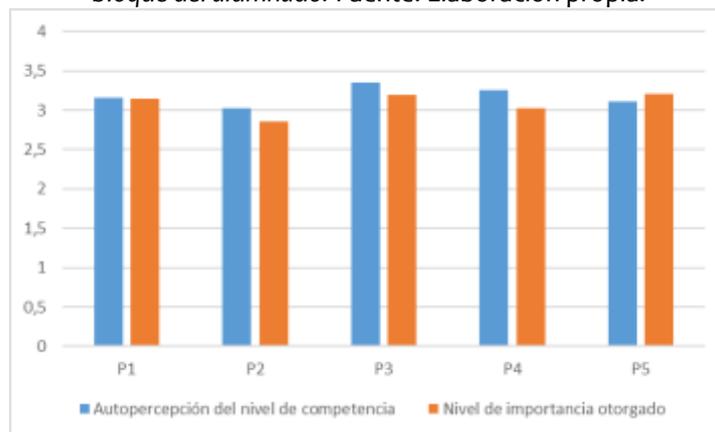
Al igual que en los estudiantes, hay dos competencias en las que el profesorado muestra un nivel de competencia inferior a la importancia que le otorgan. Es el caso de las habilidades y competencias relacionadas con la difusión de noticias falsas en redes sociales (C7) y el conocimiento respecto a la protección de la información personal en línea (C11).

A continuación, se comentarán los niveles de autopercepción y la importancia otorgada, tanto de estudiantes como de docentes, en el segundo bloque de competencias mediáticas.

Los estudiantes se perciben con un nivel de competencia más elevado en su capacidad de participación crítica en debates y discusiones (P3) y en la comprensión de la necesidad de respetar y usar la libertad de prensa y editorial para crear una opinión pública libre e informada (P4). Sin embargo, sienten un nivel menor de competencia a la hora de

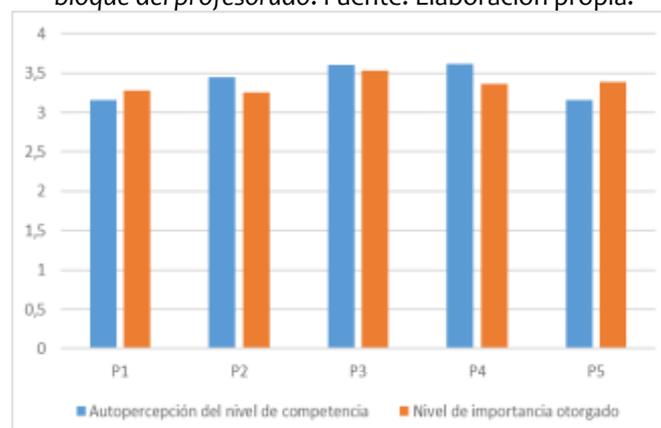
comprender y detectar los significados de los mensajes de los medios (P2) y en acceder a internet de forma segura (P5). Sorprende que esta última competencia es la que consideran más importante, junto con la capacidad para participar de forma crítica en debates y discusiones (P3). Por otro lado, consideran menos importante la comprensión de la necesidad de respetar y usar la libertad de prensa y editorial para crear una opinión pública libre e informada (P4) y comprensión y detección de los significados de los mensajes en los medios (P2), siendo también esta competencia en la que consideran tener un nivel más bajo de competencia.

Figura 3. Nivel de autopercepción e importancia otorgada a las competencias mediáticas del segundo bloque del alumnado. Fuente: Elaboración propia.



Los docentes se perciben con un nivel de competencia más elevado en su capacidad para comprender la necesidad de respetar y usar la libertad de prensa y editorial para crear una opinión pública libre e informada (P4) y la participación crítica en debates y discusiones (P3). Sin embargo, se sienten menos competentes a la hora de crear contenido a través de palabras, imágenes y música, e identificar los diferentes roles del periodista (P1) y en el acceso a internet de forma segura (P5). Sorprende, al igual que con los estudiantes, que esta última competencia es la que consideran más importante, junto con la capacidad para participar de forma crítica en debates y discusiones (P3). Por otro lado, consideran menos importante la comprensión y detección de los significados de los mensajes en los medios (P2) y crear contenido a través de palabras, imágenes y música, e identificar los diferentes roles del periodista (P1), siendo también esta competencia en la que consideran tener un nivel más bajo de competencia.

Figura 4. Nivel de autopercepción e importancia otorgada a las competencias mediáticas del segundo bloque del profesorado. Fuente: Elaboración propia.



Destaca el nivel de importancia otorgado por los docentes en P1, respecto al nivel inferior de competencia en el que se consideran estar. Es aún más destacable si tenemos en cuenta que esta competencia tiene que ver con la creación de contenido multimedia a través de las palabras, imágenes y música, y que precisamente estos conceptos son englobados en la competencia general de 5 de los 6 ciclos de Formación Profesional de la rama de Imagen y Sonido. Lo mismo ocurre con P5, en la que el profesorado reconoce tener un nivel de autopercepción menor en sus conocimientos de acceso a Internet de manera segura que la importancia que le otorga a este saber en el currículo. Nuevamente, y al igual que ocurría con P1, se muestra una necesidad por parte del cuerpo docente en tener mayores conocimientos de los que ellos actualmente tienen de estas habilidades, dentro de los estudios de FP en los que imparten clase.

Se ha comprobado que tanto docentes como estudiantes se perciben con un nivel de competencia más elevado en su capacidad para comprender la necesidad de respetar y usar la libertad de prensa y editorial para crear una opinión pública libre e informada (P4) y la participación crítica en debates y discusiones (P3). También coinciden en que se sienten menos competentes a la hora de acceder a Internet de manera segura (P5).

En cuanto a las competencias y habilidades que consideran más importantes, ambas muestras coinciden plenamente en la necesidad de saber participar de forma crítica en debates y discusiones (P3) y conocer los métodos para acceder a Internet de manera segura (P5).

En la tabla 5 podemos observar las tres principales competencias que alumnado y profesorado consideran más importantes. Se debe destacar que ambos grupos conceden gran importancia al desarrollo del pensamiento crítico, por lo que sería una habilidad y competencia mediática que tener en cuenta en los currículos educativos de los grados formativos en imagen y sonido.

Tabla 4. Principales medias de nivel de importancia de competencias. Fuente: Elaboración propia.

	N	Media	D T
Alumnos: importancia otorgada a competencia C6.	200	3.29	.779
Alumnos: importancia otorgada a competencia C7.	200	3.23	.856
Alumnos: importancia otorgada a competencia C3.	200	3.22	.753
Profesores: importancia otorgada a competencia C3.	100	3.64	.659
Profesores: importancia otorgada a competencia C1.	100	3.60	.696
Profesores: importancia otorgada a competencia P3.	100	3.53	.658

## Conclusiones

En el estudio pormenorizado de los contenidos y competencias presentes en la formación inicial de los profesionales de la información, se constata la ausencia de contenidos crítico-reflexivos sobre educación mediática en los currícula oficiales de 2011 de las Escuelas de Imagen y Sonido; aspectos, como la desinformación o la ética de la información, que, en mayor o menor grado, sí están presentes en los grados universitarios de más reciente creación. Los ciclos de FP se centran en su mayoría en los aspectos técnicos de la creación de contenido multimedia y no tanto en la creación de significado con la elección de planos, de sonidos, iluminación, etc. En la nueva Ley Orgánica de ordenación e integración de la

Formación Profesional sí se abre un espacio a la educación mediática al advertir que “para desarrollarse plenamente como personas” es necesario conseguir en la formación profesional un “adecuado equilibrio entre enseñanza humanística y formación profesionalizante” (Ley Orgánica 3/2022, pp. 43553).

El sesgo hacia lo tecnológico en la formación en TIC y medios es una constante en la formación de los profesionales de la comunicación y de la educación. En una investigación similar, Rodríguez-Hidalgo et al. (2020) concluyen que las necesidades planteadas por los profesionales y estudiantes de periodismo de la Comunidad Andina se limitan a la capacitación tecnológica, la más demandada por los empleadores.

Aunque no se contemplan en sus programas de formación profesional, tanto el alumnado como del profesorado de los ciclos de FP de Imagen y Sonido se consideran con un nivel bastante alto en la mayoría de las competencias planteadas, lo que nos hace pensar en formación autónoma o autopercepción demasiado optimista. El nivel en que se consideran no es tan alto en lo referido al conocimiento de las leyes o políticas nacionales que regulan la estructura de la propiedad de los medios (C17), a la comprensión del vínculo entre la información impulsada por los ciudadanos y el periodismo ciudadano (C4) y al conocimiento de métodos para acceder de forma segura a Internet (P5). Dado que se perciben poco competentes en estos aspectos los currículos educativos de estas titulaciones deberían incluir estas competencias y habilidades, al igual que las competencias que, tanto docentes como estudiantes, consideran más importantes, como son detectar la difusión de noticias falsas en redes sociales (C7), la protección de la información personal en línea (C11), el impacto de la Inteligencia Artificial o las Redes Sociales en la ciudadanía o conocer cómo participar de forma crítica en debates y discusiones (P3). El alto nivel de competencia autopercebida podría explicarse por desconocimiento del alcance de las competencias incluidas en los cuestionarios o por el hecho de que, como muestran Morris y Yeoman (2021), muchos contenidos de educación mediática y alfabetización informativa, aunque no se planteen como tales, pueden haberse abordado indirectamente con la capacitación técnica para la producción de información

Al contrario que los profesionales de la educación en similares investigaciones (Ramírez-García et al., 2016 y Gutiérrez-Martín et al., 2022), el nivel en el que en cada competencia se considera el profesorado y alumnado de los ciclos de FP de Imagen y Sonido tiende a ser mayor que la importancia otorgada a la misma competencia en su formación. No puede deducirse, sin embargo, que la formación en AMI no es tan necesaria para los técnicos de Imagen y Sonido. Yevtushenko y Kovalova (2019) nos ofrecen un interesante programa de educación mediática para estudiantes de periodismo donde se evalúa su nivel competencial antes y después de la implementación del programa. Concluyen estas autoras que “a pesar de que los alumnos demuestran un nivel de conocimiento inicial bastante alto sobre temas profesionales básicos, después de la formación valoran más sus conocimientos y consideran la mejora en la comprensión de algunos temas” (Pág. 103).

Coincidimos con García-Galera et al. (2021, p. 1) en que la formación de los periodistas, que hacemos aquí extensiva a la de los técnicos de imagen y sonido, “reclama que ésta no debe reducirse ni agotarse en la formación en las habilidades técnicas”, sino que debe “atender también las otras competencias que propicien la adquisición de un pensamiento crítico, fundamental para el ejercicio de la profesión periodística”. En esa línea se sitúan las competencias AMI que se proponen aquí como parte integrante de la formación de cualquier profesional de los medios. Profesorado y estudiantes en nuestra investigación

reconocen la también importancia de desarrollar un pensamiento crítico dentro de la creación de sus propios productos culturales.

Si la digitalización ha traído consigo nuevas habilidades y competencias demandadas al profesional de la información por el mercado laboral, no es menos cierto que también ha dado lugar a un nuevo panorama comunicacional de prosumers, profesionales o no, que pone en peligro la verdad como valor periodístico, y que exige al profesional ser un referente ético en la selección, producción y difusión de información.

---

#### **Contribución de los autores**

Planteamiento y diseño: A.V., A.G; Revisión documental: A.V., A.G; Metodología, R.P.; A.V.; Análisis de datos, R.P., A.V.; Resultados, A.G; R.P.; A.V.; Conclusiones, A.G; R.P.; A.V.; Redacción y revisiones finales: A.G; R.P.; A.V.

---

#### **Financiación**

El trabajo se enmarca en el Proyecto «INTERNÉTICA»: «Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y YouTube», Proyecto I+D+i subvencionado por el MCINN (PID 2019-104689RB-I00).

---

#### **Agradecimientos**

A todo el profesorado y alumnado participante.

---

#### **Conflicto de intereses**

No se conocen.

---

### **Referencias bibliográficas**

- AGUADED, I., & PÉREZ-RODRÍGUEZ, A. (Eds) (2021). *Educomunicación y empoderamiento en el nuevo mundo Post-Covid*. Tirant Humanidades.
- AGUADED, I., JARAMILLO-DENT, D., & DELGADO-PONCE, A. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Octaedro. <https://bit.ly/3xQvQnD>
- ALEIXANDRE-BENAVENT, R., CASTELLÓ-COGOLLOS, L., & VALDERRAMA-ZURIÁN, J.C. (2020). Información y comunicación durante los primeros meses de Covid-19. Infodemia, desinformación y papel de los profesionales de la información. *Profesional de la información*, 29(4), e290408. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.08>
- AMORÓS, M. (2019). *Fake News, la verdad de las noticias falsas*. Plataforma Editorial.
- APARICI, R. (coord.) (2011). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Editorial Gedisa.
- APARICI, R., & GARCÍA MARÍN, D. (2019). *La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política*. Editorial Gedisa.

- BANDA, F. (Ed.) (2015). *Model curricula for journalism education: a compendium of new syllabi*. UNESCO Publishing. <https://bit.ly/3wOG2h1>
- BUCKINGHAM, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, 73(3), 309-327. <http://bit.ly/2mEicEK>
- BUTIRAGO, A., NAVARRO, E., & GARCÍA-MATILLA, A. (2015). *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*. Editorial Gedisa.
- CELOT, P., & PÉREZ-TORNERO, J.M. (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 level in Europe should be assessed*. European Commission. <http://bit.ly/2oYMsuM>
- COMISIÓN EUROPEA, Dirección General de Redes de Comunicación, Contenido y Tecnologías (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation : report of the independent High level Group on fake news and online disinformation*, Publications Office, 2018, <https://bit.ly/3LJ1Oho>
- DUNCAN, B. et al. (1989). *Media literacy resource guide*. Ontario Ministry of Education and the Association for Media Literacy. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- EUROPEAN COMMISSION (2018). *Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools*. Schola Europaea / Office of the Secretary-General. <https://bit.ly/3PLYhfG>
- FERRÉS, J., & 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>
- GARCÍA-GALERA, M.C., MARTÍNEZ-NICOLÁS, M., & DEL-HOYO-HURTADO, M. (2021). Innovation in journalism educational programmes at university. A systematic review of educational experiences at Spanish universities. *Profesional de la información*, 30(3), e300307. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.07>
- GRIZZLE et al. (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* UNESCO. <https://bit.ly/3sXFgob>
- GUTIÉRREZ-MARTÍN, A. & TYNER, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- GUTIÉRREZ-MARTÍN, A., PINEDO-GONZÁLEZ, R., & GIL-PUENTE, C. (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R., & MENDOZA, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill Education.

- HIMMA-KADAKAS, M. (2017). Alternative facts and fake news entering journalistic content production cycle. *Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal*, 9(2), 25-40. <http://doi.org/10.5130/ccs.v9i2.5469>
- HOBBS, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute.
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. <https://bit.ly/3CQZbBT>
- IRETON, C., & POSETTI, J. (2018). Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training. Unesco Publishing. <https://bit.ly/3PUBSgy>
- LEY ORGÁNICA 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. BOE núm. 78, de 1 de abril de 2022, páginas 43546 a 43625. <https://bit.ly/3z7Jnui>
- MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the Media*. Comedia.
- MCINTYRE, L. (2018). *Post-Truth*. MIT Press.
- MIRÓ-LINARES, F., & AGUERRI, J. C. (2021). Misinformation about fake news: A systematic critical review of empirical studies on the phenomenon and its status as a 'threat'. *European Journal of Criminology*. <https://doi.org/10.1177/1477370821994059>
- MORRIS, K., & YEOMAN, F. (2021) Teaching Future Journalists the News: The Role of Journalism Educators in the News Literacy Movement, *Journalism Practice*, <https://doi.org/10.1080/17512786.2021.1992599>
- MURATOVA, N. GRIZZLE, A., & MIZAKHMEDOVA, D. (2020). Media and Information Literacy in Journalism: A Handbook for Journalists and Journalism Educators. UNESCO
- POTTER, J., & MCDUGALLI, J. (2017). Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-55315-7\\_1](https://doi.org/10.1057/978-1-137-55315-7_1)
- RAMÍREZ-GARCÍA, A., & GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N. (2016). Media competence of teachers and students of compulsory education in Spain. *Comunicar*, 49, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- REDECKER, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (No. JRC107466). Joint Research Centre (Seville site). <https://bit.ly/3wKytrM>
- RODRÍGUEZ-HIDALGO, C., RAMÍREZ-MONTOYA, M. S., RIVERA-ROGEL, D., & AGUADED, I. (2020, October). Media competences in the training of Andean Community journalists: Needs and challenges in the face of misinformation. In *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 969-976).

- SALAVERRÍA, R., & LEÓN, B. (2022). Misinformation beyond the media: 'Fake News' in the big data ecosystem. In *Total Journalism* (pp. 109-121). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-88028-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-88028-6_9)
- SHU, K., WAND, S., LEE, D., & LIU, H. (2020). Mining disinformation and fake news: Concepts, methods, and recent advancements. In *Disinformation, Misinformation, and Fake News in Social Media* (pp. 1-19). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-42699-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-42699-6_1)
- UNESCO (1982). Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación. <https://bit.ly/3sTXS12>
- UNESCO (Ed.) (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Versión 3.0. Unesco. <https://bit.ly/396mlqO>
- YEVTUSHENKO, O., & KOVALOVA, T. (2019). Media education for future media professionals: designing and implementing a training programme. *Advanced Education*, 12, 94-104. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.128668>