

La formación del profesorado de Secundaria español en Alfabetización Mediática e Informativa (AMI): percepciones y necesidades¹

Training of Spanish Secondary School Teachers in Media and Information Literacy (MIL): Perceptions and Needs

Eva Herrero-Curiel
Leonardo La-Rosa Barrolleta

Resumen

En este artículo se estudiaron las percepciones y necesidades que los profesores de Educación Secundaria Obligatoria en España tienen en el ámbito de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI). Para ello, se han realizado 77 entrevistas en profundidad a docentes de todas las entidades territoriales autónomas de España. Parte de los resultados muestran un déficit en la formación ofertada, la cual es percibida como insuficiente para conectar con el estudiantado adolescente, los usuarios, casi permanentes, de las nuevas plataformas y los contenidos generados en los medios. Debido a que la formación se ha centrado más en las destrezas o competencias digitales que en los usos y aplicaciones prácticas que estas pueden tener dentro del aula, se concluye que la proactividad de algunos centros en actualizar la oferta y la voluntad docente de un profesorado con sobrecarga laboral, dentro y fuera del aula, ha sido fundamental para intentar sopesar estas deficiencias.

Abstract

This paper studied the needs and perception in Media and Information Literacy (MIL) of Secondary Education Teachers in Spain. To do so, 77 in-depth interviews to teachers of all Spanish autonomous territorial entities have been made. Some

Eva Herrero-Curiel

Profesora titular de la Universidad Carlos III de Madrid (España). Miembro del grupo de investigación Periodismo y Análisis Social: Evolución, Efectos y Tendencias (PASEET).
<https://orcid.org/0000-0003-0801-2519>

Leonardo La-Rosa Barrolleta

Profesor de la Universidad Rey Juan Carlos (España). Miembro del grupo de investigación Periodismo y Análisis Social: Evolución, Efectos y Tendencias (PASEET). Correo electrónico: leonardo.larosa@urjc.es
<https://orcid.org/0000-0002-9522-4490>

1. Este artículo se enmarca en la investigación "Alfabetización mediática en los centros de secundaria. ¿Cómo se enseña a los adolescentes a consumir información?", financiada por una de las Becas Leonardo a Investigadores y Creadores Culturales 2020 de la Fundación BBVA, en el área de Comunicación y Ciencias de la Información.

results show a deficit in the training offers which are perceived by teachers as insufficient to connect with students. These teenagers are almost permanent users of new social media and media content. Due to the training focus on digital skills instead of practical uses within the classroom, it is concluded that educational centers' proactivity and the willingness of overworked Teachers are key to trying to overcome this deficiency.

1. Introducción

Son varios los autores que señalan que la formación recibida por el profesorado de secundaria en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no abarca lo suficiente estas competencias. Esto genera un déficit a la hora de integrarlas en el aula e ir más allá de la reproducción de las formas de enseñanza más tradicionales complementadas únicamente por un dispositivo tecnológico (Sanz Lobo et al., 2010; Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez, 2014; Martínez-Izaguirre et al., 2021; Garmendia et al., 2024). Se trata de alcanzar experiencias educativas enriquecidas tecnológicamente.

Aunque la pandemia ha supuesto, a marchas forzadas, una actualización por parte de los docentes en todo lo relacionado con el uso y gestión de recursos tecnológicos (Ates y Tekin, 2024), lo cierto es que la percepción de los profesores no difiere de la que tenían años atrás. La fragmentación de asignaturas, la rigidez de los horarios y las presiones para conseguir los objetivos curriculares parecen ser las principales causas de que los docentes de secundaria sean menos receptivos a los planes formativos en España y a nivel internacional (Cuban, 2001).

1.1. La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en la formación docente

El ejercicio docente nunca ha estado aislado de la realidad social ni de los contextos culturales o económicos que atraviesan las sociedades. A pesar de que durante años los centros escolares podían parecer un lugar "ajeno" al mundo real donde vivían los estudiantes, hoy esta creencia es una quimera. Las transformaciones sociales, económicas y culturales, unidas a las grandes crisis sanitarias o medioambientales que estamos viviendo en los últimos años, son indivisibles de las enseñanzas y aprendizajes que surgen dentro del aula.

Las formas de comunicación han cambiado. Atravesamos una nueva esfera informativa y comunicacional, en la que los ciudadanos están consumiendo contenidos mediáticos de forma constante, en cualquier formato, desde

Palabras clave

Alfabetización mediática, Formación docente, Educación secundaria, Nuevas tecnologías, Competencias docentes.

Keywords

Media literacy, Teacher education, Secondary education, New technologies, Teacher competencies.

cualquier lugar, a cualquier hora y a través de diversos dispositivos, cuánto más pequeños mejor. Hemos pasado de la convergencia tecnológica de Jenkins a una experiencia vital mediada las 24 horas del día. Estamos viviendo en un continuo “pseudoambiente”, en palabras de Walter Lippman. Las redes sociales son el máximo exponente de “esta progresiva apropiación de los espacios del directo y las retóricas de la privacidad por parte de los medios” (Carrera, 2016, p. 242). Un fenómeno que afecta la vida tanto personal como profesional de los usuarios. Según McLuhan, cuando la sociedad adopta un nuevo instrumento de comunicación la cultura se transforma. Castells (2004), en esta misma línea, señala que “estas transformaciones conllevan una modificación sustancial de las formas sociales del espacio y del tiempo” (p. 410). Se trata de líneas de pensamiento y teorías muy presentes en cualquier obra actual sobre la influencia de internet en las formas de pensamiento y creación de los ciudadanos/usuarios (Carr y Cifuentes Huertas, 2011), que han hecho de esta herramienta su principal fuente informativa y documental.

Por todo ello, esta comprensión de los nuevos espacios comunicativos e informacionales pasa inevitablemente por incorporar al currículum docente estos contenidos relacionados con la educación en medios o educomunicación. “La comprensión crítica de los medios deberá integrarse en la formación de todos los profesores” (Masterman, 1996, p. 282), independientemente de su especialidad. La calidad de la infraestructura de los centros, una especialización más cercana a las ciencias exactas por parte del docente o la brecha generacional entre profesores ya no son factores determinantes a la hora de cubrir aspectos de la alfabetización mediática en el aula (Schmitz et al., 2024; Vergili y Kara, 2024).

Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomiendan integrar la AMI en la formación continua y permanente del profesorado, desde una perspectiva holística y pedagógica (Wilson et al., 2011; Chibás y Novominsky, 2022; Marzal-Felici y Casero-Ripollés, 2023). Así mismo, desde la Comisión Europea se han establecido directrices para que el profesorado pueda luchar contra la desinformación como parte del Plan de Acción de Educación Digital (European Commission, 2022). Sin embargo, los programas de formación a los que acceden los profesores de secundaria o bachillerato responden a día de hoy al manejo de las herramientas tecnológicas, algo que no es suficiente ni responde a las necesidades reales que surgen en el aula. “La educación mediática nunca ha llegado a calar en la educación obligatoria de nuestro país, ni en la formación del profesorado que se ha centrado en la capacitación tecnológica y didáctica” (Gutiérrez Martín y Torrego González, 2018, p. 16). En esta misma línea, algunos autores

señalan el peligro de reducir tanto la educación mediática al desarrollo de la competencia digital, como la competencia digital a su dimensión más instrumental (Osuna-Acedo et al., 2018).

Según Area Moreira et al. (2008), los aspectos relativos a la formación docente en la AMI deberían concretarse en ocho ejes, de los cuales en esta investigación se destacan cuatro como fundamentales:

- Competencias pedagógicas: entender la tecnología más allá del instrumento y ponerla al servicio de las metodologías de aprendizaje, la relación con los estudiantes y los sistemas de evaluación.
- Creencias epistemológicas: hoy en día en los centros de secundaria siguen existiendo profesores que rechazan la formación en este ámbito. Todo lo relacionado con tecnologías de la información prefieren evitarlo. Por ello, es importante hacer pedagogía en los centros educativos con el propio profesorado.
- El espacio informal: la alfabetización mediática no es un contenido que se queda en la escuela, se da también en las diferentes redes sociales del estudiante (familia, amigos, grupos de referencia...). Esta variable debe estar muy presente en la concepción que el profesorado tiene sobre la AMI.
- Aspectos éticos: hoy en día no podemos enfrentarnos a los nuevos medios sin analizar los efectos y las consecuencias que puedan tener en nuestra vida, no solo desde un punto ético, sino también legal.

El objetivo principal de esta investigación es conocer cuál es la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de España sobre la oferta formativa en AMI. A partir de ahí, se exploran los siguientes objetivos secundarios del trabajo:

- Analizar qué factores llevan al docente de secundaria a seguir los programas formativos que les ofertan desde las administraciones o los centros.
- Conocer si tras la pandemia el profesorado considera que la oferta formativa en el ámbito mediático e informacional ha mejorado.
- Detectar qué necesidades formativas tienen actualmente los docentes de la ESO en el ámbito de la AMI.
- Explorar la existencia de una posible brecha generacional en el acceso a la oferta formativa del profesorado en el ámbito estudiado.

2. Metodología

2.1 Diseño

El diseño utilizado para la realización de esta investigación es cualitativo, guiado por la teoría fundamentada (*grounded theory*) de Glaser y Strauss (1967) y los estadios de una investigación por entrevista propuesta por Steinar Kvale (1996, p. 8).

2.2 Muestra

La población está compuesta por docentes de centros de secundaria de titularidad pública de todos los territorios autónomos del Estado español, excluyendo aquellos para personas adultas. A partir de una lista proporcionada el 18 de enero de 2021 por el Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios, que forma parte de la Subdirección General de Centros, Inspección y Programas del Ministerio de Educación y Formación Profesional, para esa fecha existían en España 4.518 centros con estas características.

La estrategia de muestreo se hizo de forma aleatoria, a partir de la lista proporcionada por el Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios, ya que este estudio se enmarca en un proyecto que explora otros aspectos de la AMI cuantitativamente *a posteriori* en los centros de los entrevistados, por lo que se han seguido “técnicas metodológicas mixtas que expanden el alcance y mejoran el poder analítico del estudio” (Sandelowski, 2010, p. 246). De allí que la selección de la muestra de centros públicos siguió parámetros de muestreo aleatorios, a pesar de que la exposición de resultados en esta parte cualitativa del proyecto obedece a unos criterios de muestreo intencionados por comunidad y ciudad autónoma después de la selección aleatoria de centros, preservando así el “pluralismo metodológico, teórico, epistemológico e ideológico de la investigación cualitativa” (Vasileiou et al., 2018, p. 149) al entrevistar únicamente docentes con labores que les permitan tener una visión global de la impartición de contenidos en su centro y posibles deficiencias formativas del profesorado.

La muestra ha seguido el principio de saturación teórica en dos fases (Francis et al., 2010), adaptando las recomendaciones de muestreo para investigaciones con una teoría predefinida al enfoque de la teoría fundamentada. Esto ha servido para superar una de las deficiencias de la investigación cualitativa de los últimos años: que la justificación de la muestra de las entrevistas en profundidad es limitada y no está subordinada a su número (Vasileiou et al., 2018, p. 2). De esta forma, a pesar de que en la teoría fundamentada el tamaño de la muestra no suele ser predeterminado

(Vasileiou et al., 2018), se han seguido las recomendaciones de Francis et. al. (2010) para adecuar el tamaño de la muestra en función de la complejidad y propósito de la investigación con dos principios básicos:

- Especificar *a priori* una muestra de análisis inicial.
- Un criterio para detener las entrevistas cuando ya no surjan nuevos temas.

Para cumplir con el primero, se ha considerado que después de entrevistar a aproximadamente 20 personas de una misma categoría participante se recolecta poca información nueva (Green y Thorogood, 2004) y que en España hay 17 comunidades autónomas y dos ciudades autónomas. De allí el tamaño de la muestra para el análisis inicial, que generó los primeros 19 constructos teóricos, correspondiéndose con un/a director/a, coordinador/a o docente por cada entidad autónoma del país. Las entrevistas de esta primera fase se hicieron entre el 4 de febrero y el 22 de marzo de 2021.

La saturación teórica a partir de los constructos teóricos surgidos de la primera fase se alcanzó con las 77 entrevistas, cumpliendo así con el segundo principio al culminar con el análisis de la última entrevista realizada el 21 de mayo de 2021. Para esa fecha, se habían contactado 193 centros de todo el Estado español. Las entrevistas se han codificado según lo estipulado por el Reglamento General de Protección de Datos,² estableciéndose cuatro entrevistas por comunidad y ciudad autónoma con excepción de Canarias, donde se realizaron cinco.

2.3 Instrumentos

El instrumento de recogida de información ha sido la entrevista en profundidad, conocida como “entrevista estándar no programada” (Valles, 2002, p. 24) según el enfoque interactivo-relacional, a través de una adaptación de los estadios de una investigación por entrevista propuesta por Kvale (1996, p. 88). La adaptación de estos estadios estuvo marcada por el principio de saturación teórica en dos fases de Francis et. al. (2010) y la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), manteniendo un alto nivel de estructuración, que en la entrevista cualitativa influencia la riqueza de los datos generados (Ogden y Cornwell, 2010). Las dimensiones estudiadas son las siguientes:

- Integración de la alfabetización mediática en el aula: el análisis de esta dimensión no se incluye en este estudio. Está conformada por cinco preguntas.
- Necesidades percibidas por los docentes: aunque las preguntas de esta dimensión (5) están relacionadas con las necesidades del estudiantado, muchas respuestas arrojaron datos en torno a la formación del profesorado

2. La tabla de codificación de entrevistados puede consultarse en el repositorio de datos de Figshare con el siguiente doi: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16586942.v3>. Esta se ha realizado según el artículo 25.2 del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016.

y el contexto pre y post Covid-19, por lo que se analizaron únicamente los datos relacionados con la formación del profesorado antes y después de la pandemia.

- Formación y nuevos retos del profesorado: la gran mayoría de los datos extraídos en esta dimensión han sido incluidos en el análisis del presente estudio.

2.4 Procedimiento y análisis

Tras contactar con los centros vía telefónica o por correo electrónico, las entrevistas se realizaron a través de Google Meet, grabándose previo consentimiento firmado del docente y borrándose del servidor una vez transcritas y codificadas para cumplir con la ley vigente.

La operacionalización de códigos y categorías fue realizada con el programa informático Atlas.ti a partir de las transcripciones, extrayéndose 1.402 unidades de análisis con 197 códigos, que, después de un proceso de verificación intersubjetiva, se redujeron a 1.283 unidades de análisis y 97 códigos, según los pasos de “categorización, estructuración y teorización cuando se trabaja con información cualitativa” (Varguillas, 2006, p. 76) con este *software* de análisis cualitativo.

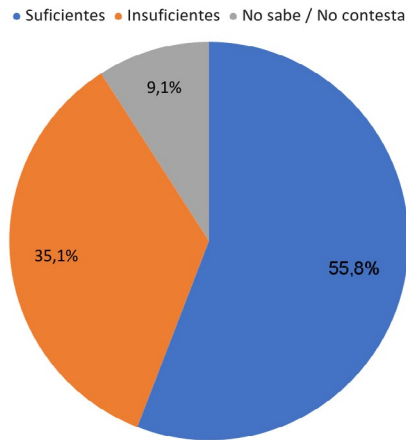
3. Resultados y discusión

3.1 Percepción de los programas formativos en AMI en los centros de secundaria

El 55,84% de los profesores entrevistados considera que los programas formativos en AMI son suficientes, mientras que el 35,06% los califica de insuficientes y el 9,09% se abstuvo de emitir una valoración sobre la suficiencia de la formación (Gráfico 1).

En general, los entrevistados consideran que la oferta formativa es buena y abundante: “Hay mucha oferta y muy variada para un docente que quiere acceder a formarse” (Directora IES 1, País Vasco, comunicación personal). Esta percepción se repite a lo largo de las entrevistas, tanto desde el punto de vista de la gratificación personal como de apoyo formativo por parte de los Centros de Formación del Profesorado de cada autonomía, donde la voluntad docente para la formación es esencial: “La experiencia que tuve con los cursos y talleres en el centro del profesorado, todos *online*, fueron súper gratificantes y me sirvieron muchísimo” (Jefa de estudios IES 1, Asturias, comunicación personal).

Gráfico 1. Suficiencia de los programas formativos en AMI



Fuente: Elaboración propia.

Aquí la Red de Formación del Profesorado de Galicia es muy potente: tienes toda la que quieras y gratuita, pero es potestativa: cada uno decide en qué se forma y cuándo, a no ser que estés en un proyecto de innovación educativa. Nosotros tenemos el *Stembach*, pero tú eres el que se ha presentado como voluntario. (Director IES 2, Galicia, comunicación personal)

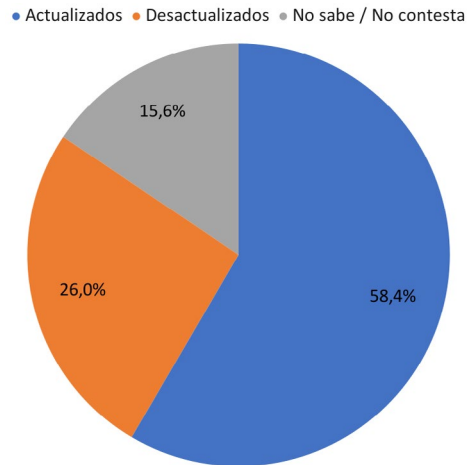
Hay un abanico enorme de formación en cursos, desde 12 hasta 120 horas, de lo que quiera, pero depende de mis intereses. Yo de hecho conocí este tema de la alfabetización informativa a través de una formación que hice. A mí no me exigen que yo tenga un nivel determinado de competencia digital o que yo haga una serie de horas de formación, depende únicamente de mi voluntad. (Jefa de estudios IES 3, Aragón, comunicación personal)

Sí, son suficientes. El problema es que a los docentes no se les obliga ni se les recompensa de ninguna manera. Da igual los cursos: de cocina, de tenis o de cata de vinos, a mí al final lo que se me va a reconocer son unos créditos de formación que valen para que cobre un complemento. (Directora IES 2, Extremadura, comunicación personal)

En cuanto a la actualización de los programas formativos, el 58,44% de los entrevistados los consideró actualizados, mientras que el 25,97% los consideró desactualizados (Gráfico 2).

Si se cruzan los datos de actualización y suficiencia existe una correlación: entre los 43 profesores que consideraron suficientes los programas formativos 40 también los consideraron actualizados, mientras que entre los 27 que

Gráfico 2. Actualización de los programas formativos



Fuente: Elaboración propia.

consideraron insuficientes estos programas 16 también los consideraron desactualizados. Quienes consideraron que los programas formativos son suficientes y están actualizados destacaron la voluntad docente de la mano de un gran trabajo por parte de los centros de formación de sus autonomías. Además, resaltan el nivel organizativo de cada centro para acceder a la formación deseada a través de su consejería de educación:

Hay un montón de temas a los que nos podemos apuntar y a lo largo de los años se ha modernizado. Es una oferta actualizada y la verdad es que está muy bien. Hay varios compañeros apuntados en varios cursos y ahí estamos haciendo cosas. (Jefa de estudios IES 1, Canarias, comunicación personal)

En nuestro centro formamos parte de un proyecto de enseñanza digital desde hace mucho tiempo y nuestra comunidad ha potenciado la formación del profesorado: nos han ofrecido y tenemos al alcance muchísima formación. Los centros de formación aquí tienen un potencial tecnológico muy importante y el profesor que quiere se forma. (Jefa de estudios IES 4, Extremadura, comunicación personal).

“Están bastante actualizados. Nosotros a finales de curso hacemos una especie de memoria y planteamos una serie de necesidades que son las que pedimos a principio del curso siguiente” (Profesora IES 4, Andalucía, comunicación personal).

Existen algunos aspectos que son determinantes a la hora de escoger los cursos que configuran las cartas formativas que llegan a los centros: 1) Las peticiones especiales de formación por cada centro educativo que así lo solicite y 2) las entrevistas y cuestionarios que varias consejerías lanzan a sus centros a final de curso para renovar su oferta formativa. Ambos elementos acrecientan la oferta formativa en cada comunidad en donde se llevan a cabo estas prácticas.

La insuficiencia y desactualización de la formación señaladas por algunos docentes de la muestra están muy relacionadas con la discrepancia entre sus necesidades formativas y la oferta de sus consejerías de educación. Por un lado, hay comunidades donde la oferta formativa se estanca y no ha se facilitado su realización de manera adecuada, ya que “siempre son los mismos cursos y no hay facilidades para poder hacerlos” (Directora IES 1, Madrid, comunicación personal), lo que lleva a muchos docentes a asegurar que necesitan actualizarse: “sabemos que existen, pero son insuficientes” (Orientadora IES 3, Castilla-La Mancha, comunicación personal). Dentro de este grupo de entrevistados se ha señalado la necesidad de “adaptar estos programas formativos” (Director IES 2, Murcia, comunicación personal) a las necesidades del centro, lo cual pasa por ir más allá de una oferta dirigida a individuos y obtener una formación colectiva adaptada:

Hay una agencia desde la consejería y desde el departamento hay una oferta formativa, pero la verdad es que es individualizada, es decir, cada profesor elige por su cuenta la formación que le interesa de entre lo que ofertan, pero como centro nosotros lo que detectamos son necesidades como colectivo. (Directora IES 3, País Vasco, comunicación personal)

“Yo diría que no son suficientes y que no están actualizados. No están enfocados a lo que necesitamos: ofimática, herramientas de edición de documentos, de manejo de tablas de datos, etc.” (Jefe de estudios IES 1, La Rioja, comunicación personal).

Aquí la formación que más se ha pedido ha sido en temas de nuevas metodologías y metodologías activas, que es donde se ha hecho un esfuerzo mayor, pero se difumina en cantidad de opciones diferentes, muchas relacionadas con las asignaturas de cada uno: geología, biología, inglés y así. (Director IES 1, Navarra, comunicación personal)

Hay que darles una vuelta, que se hagan con material práctico y no se quede en un mero documento. El profesor tiene que saber qué y cuándo va a utilizar esta herramienta con el objetivo para el cual se pretende. Yo puedo ser muy hábil en la herramienta y lo implanto con mi grupo, pero tiene que ser un proyecto global. (Directora IES 4, País Vasco, comunicación personal)

Cuando varios de los docentes que consideran los programas formativos insuficientes y desactualizados hablan de la oferta en sus respectivas comunidades, hacen hincapié en la voluntad docente y en la falta de mecanismos de control para verificar que la formación se ha hecho. Es un reclamo que podría relacionarse fácilmente al hecho de que la formación es individualizada y cada docente puede realizarla sin supervisión, algo que podría evitarse o, al menos, minimizarse con la formación colectiva por centro y presencial. En este sentido, algunas comunidades señalan la necesidad de volver a la formación presencial, que en algunos casos no se da desde mucho antes de la pandemia:

No son suficientes y no están actualizados. Llevamos muchos años, prácticamente desde la crisis del 2008, que todos los centros de formación de profesores en La Rioja desaparecieron. Se quedaron en centros con oferta *online*, que está muy bien porque la puedes hacer en casa, pero por regla general la enseñanza funciona mejor presencial y los profesores al final también tienen una vida. (Director IES 2, La Rioja comunicación personal)

No son suficientes y van siempre un poco por detrás. Una cosa es lanzar el programa y otra cosa es verificar que llegue a los docentes. El programa está hecho, pero el objetivo es que los docentes reciban la formación y eso no se está constatando: el docente, si quiere, la recibe. Yo sería partidario de en julio, cuando realmente no trabajamos, se dé formación al profesorado, pagando lo que les correspondiera [...] o se lo facilitaría. (Director IES 1, Castilla y León, comunicación personal)

3.2 Motivaciones y desmotivaciones del profesorado ante la formación docente

Los docentes que señalaron la suficiencia de los programas formativos hicieron hincapié en la voluntad del profesorado, encontrando en muchas entrevistas demandas de reconocimientos e incentivos más allá de los clásicos sexenios, los cuales fueron muy criticados. De esta forma, la voluntad docente quedó como un aspecto fundamental de la formación ante la imposibilidad de la administración para obligar o incentivar la realización de cursos y talleres orientados hacia las verdaderas necesidades formativas del profesorado.

Más allá de la voluntad docente para acceder a una oferta formativa considerada muy amplia por la mayoría de los entrevistados de todas las entidades territoriales estudiadas, en el transcurso de las entrevistas se han detectado problemas de formación debido a la sobrecarga laboral que suelen tener los docentes de secundaria. Este no es solo un problema porque la formación es potestativa, sino de la capacidad temporal y humana para

realizar una formación que el docente considera necesaria, y en la que, por lo tanto, existiría una predisposición para su realización. En este sentido, la pandemia evidenció mucho de estos problemas, cuando la demanda en formación de teletrabajo se disparó junto con la carga laboral del docente:

La verdad es que los docentes se forman mucho. No sé si esa es la imagen que se tiene fuera, pero estamos continuamente haciendo formaciones. Este último año y el año anterior en especial se ha trabajado enormemente en el tema de la teleformación desde las aulas virtuales. Creo que las necesidades del profesorado en cuanto a ofertas están cubiertas. Otra cosa es que el profesorado tenga la capacidad y el tiempo de acelerar tanto su aprendizaje. (Profesor IES 1, Valencia, comunicación personal)

Con el gran número de *software* y de aplicaciones que tenemos ahora para un montón de cosas es muy complicado estar al día de todas y hay poco tiempo, ya que requiere de una inversión temporal muy grande y no tenemos ningún tipo de reducción horaria para esto. (Directora IES 3, Madrid, comunicación personal)

Entre quienes consideraron insuficientes los programas formativos destacan aquellos que resaltan que la formación se enfoca a plataformas y temas que nada tienen que ver con las necesidades reales de los docentes o que, en su defecto, ya no se usan en la práctica. Además, también señalaron la falta de tiempo para asumir esta carga laboral:

El docente tiene muchas cosas encima. No solamente tiene que enseñar su materia, tiene que hacer de mediador, gestionar la convivencia, tiene que ser psicólogo. Y ahora, además, tiene que saber muchas cosas de tecnología. Las herramientas de Microsoft y Google se utilizan mucho y luego están las plataformas que utilizamos cada comunidad autónoma para la gestión y comunicación con las familias. (Jefa de estudios IES 1, Cantabria, comunicación personal)

“No creo que sean suficientes y que nunca lo sean, pero tampoco somos capaces de seguir el ritmo de tanto avance y diversidad. Es muy difícil estar siguiendo las nuevas tecnologías constantemente y estar al día” (Director IES 1, Galicia, comunicación personal).

3.3 Organización de los centros como acelerador de la actualización formativa

La posibilidad de organizarse para pedir un tipo de formación específica por centro a la consejería de educación de tu región no es algo generalizado en toda la muestra. Por un lado, se detectaron opiniones que relacionan

la dualidad suficiencia/actualización únicamente con el aspecto curricular al que se deben las consejerías, mientras que por otro hay quienes la relacionan con la capacidad organizativa de cada centro:

En principio están actualizados a las necesidades de llegar al currículum, no en otro sentido. Desconocemos muchas de las aplicaciones y plataformas que utilizan nuestros adolescentes, pero sí que es verdad que les estamos ofreciendo muchos canales para poder realizar sus tareas y en ese sentido se ha abierto mucho el campo de trabajo. (Director IES 2, Cataluña, comunicación personal)

La administración educativa competente tiene un plan de formación, pero en base a la autonomía de centro que contempla la propia ley: los centros educativos son libres para diseñar sus propias formaciones. Por eso digo que nosotros tenemos formación integral 360 grados, porque no es solo formación del centro sino intercentros: hacemos formaciones conjuntas con los centros de nuestro entorno de referencia. Luego tenemos una formación de familias en el IES desde el curso pasado. No solo en cuestiones digitales, sino en cuestiones de emociones, de comunicación, de control parental, etcétera. (Director IES 3, Baleares, comunicación personal)

En el caso de Baleares, hemos detectado una tendencia en el diseño de la formación por cada centro, algo que también hemos visto en otras comunidades, pero que en esta comunidad autónoma se repite según lo señalado por los entrevistados de la muestra:

“Al menos en las Islas Baleares lo que se está potenciando son los cursos de centro, es decir, formación en el centro: los centros hacen la demanda de formación y después se nos dan algunos recursos para hacerlo” (Jefa de estudios IES 4, Baleares, comunicación personal).

A pesar de esta tendencia en esta comunidad autónoma, al igual que en el resto de las comunidades, también se ha apostado fuertemente por la formación en la docencia *online*, algo que se ha potenciado especialmente después del confinamiento:

Básicamente es lo que han hecho: trabajar las diferentes plataformas y que todo el mundo tenga las utilidades básicas para que pueda trabajar con los alumnos de manera más directa. De esto hicieron un curso y en septiembre, octubre y noviembre se apuntaron más de 4.000 docentes en cada convocatoria. Era una necesidad real que tenían los docentes, pero no se tiene que perder, porque al final hicimos un curso básico. Será necesario hacer un curso más avanzado para que tanto docentes como alumnos tengan más formación en este sentido y que sea un poco mejor esta transición. (Director IES 1, Baleares, comunicación personal)

En Extremadura funcionamos con los Centros de Profesores y Recursos (CPR) y al principio y final de curso nos hacen entrevistas o encuestas de cuál sería la formación que necesitamos. El año pasado, al final de curso, el 99% de los profesores puso que se necesitaba formación en los campos de nuevas tecnologías. (Jefa de estudios IES 3, Extremadura, comunicación personal)

Sin embargo, aquellos centros cuyos docentes han aprovechado mucho más tales ofertas de sus consejerías de educación tienen un bagaje en proyectos formativos que viene de antes de la aparición de la Covid-19:

En nuestro centro formamos parte de un proyecto de enseñanza digital desde hace tiempo y en nuestra comunidad creo que se ha potenciado la formación del profesorado. Es decir, nos han ofrecido y nosotros tenemos al alcance muchísima formación. Los centros tienen un potencial tecnológico muy importante aquí en Extremadura y el profesor que quiere se ha podido formar. (Jefa de estudios IES 4, Extremadura, comunicación personal)

La oferta es muy amplia y desde el Gobierno de Navarra hay un esfuerzo por facilitar que la gente se vaya formando. Muchas veces el problema es que los docentes lo vemos como una imposición. Luego hemos tenido que hacer un Plan de Atención No Presencial (PANP) en septiembre como centro, porque nos parecía que teníamos que dar unas pautas a los profesores de cómo atender a los chicos y chicas que estuvieran confinados. Luego, de manera obligatoria, fuimos un centro piloto. (Directora IES 3, Navarra, comunicación personal)

Todos los meses había distintas ofertas de formación. Los cursos que haces a veces responden a tus expectativas y otras veces no tanto. Hay ocasiones en las que sí que les ves su utilidad, pero hay otras que a lo mejor pecan por exceso o por defecto. Aparte de Avanz@TIC de la comunidad de La Rioja, tenemos otros proyectos propios del centro. (Director IES 4, La Rioja, comunicación personal)

Por otro lado, al examinar la relación suficiencia/actualización se observa un efecto de sobreinformación en la oferta formativa de algunas comunidades, lo que pone de relieve cierta incapacidad por parte de algunas administraciones para comunicar correctamente al docente el tipo de oferta que está a su disposición:

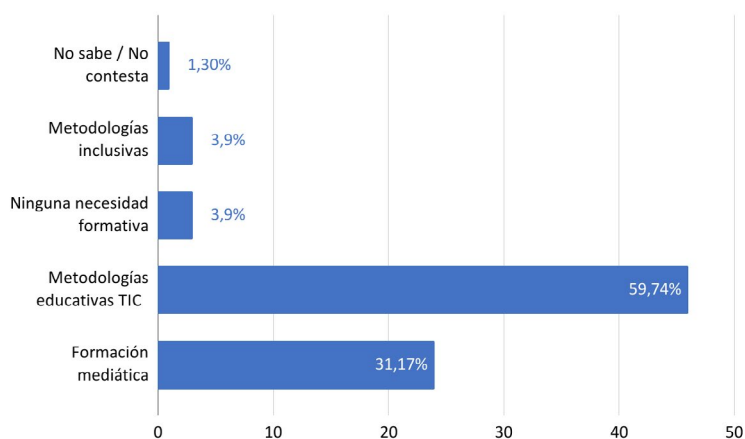
En principio la oferta es muy amplia, al menos en la Comunidad de Madrid. Me parece que es amplísima e inabarcable. Está muy diseminada y tampoco tenemos criterio, a veces, para saber qué curso nos interesaría más hacer en un determinado momento. (Directora IES 3, Madrid, comunicación personal)

3.4 Necesidades formativas en el ámbito mediático y digital de los docentes de secundaria

Del total de entrevistados, un 90,9 % de la muestra (70) resalta la necesidad de formación docente en AMI. De estos, 24 (31,17 %) señalaron específicamente la necesidad de formación mediática y 46 (59,74 %) la formación en metodologías educativas TIC (Gráfico 3).

Entre las necesidades de formación en metodologías educativas TIC destacaron el uso de plataformas docentes y aplicaciones educativas para la docencia *online*, entre otros aspectos de la alfabetización digital. El resto de las necesidades formativas señaladas por los entrevistados tenía que ver con la formación en metodologías inclusivas (3,9 %), mientras que tres entrevistados (3,9 %) dijeron no necesitar ningún tipo de necesidad formativa. Tan solo un docente evitó contestar esta parte de la entrevista.

Gráfico 3. Necesidades formativas



Fuente: Elaboración propia.

Varios entrevistados precisaron la necesidad formativa “en cuanto a la alfabetización mediática, que también la necesita el profesorado” (Profesor IES 2, Cantabria, comunicación personal), resaltando el hecho de que si el profesorado no está bien formado en este tema no puede formar a los estudiantes de la ESO al respecto: “Necesitamos formación, no solamente en el manejo de los medios sea cual sea el formato, sino fundamentalmente en para qué sirven los medios” (Jefe de estudios IES 1, La Rioja, comunicación personal).

Esta demanda formativa está muy ligada al uso de medios de comunicación y redes sociales. Es en estas plataformas donde el alumnado sigue a sus referentes mediáticos, en constante cambio, lo que requiere de una formación continua por parte de los docentes de la ESO para acortar la brecha generacional entre ellos y los estudiantes: “tenemos bastantes necesidades formativas en todos los tipos de medios de comunicación, porque cambian mucho” (Director IES 1, Castilla y León, comunicación personal). En este sentido, la actualización de la formación docente en el uso de los medios de comunicación utilizados por los alumnos es una necesidad que hace falta suplir, para poder educar a nuestros adolescentes en términos de alfabetización mediática e informativa:

Yo hasta hace poco no sabía lo que era TikTok, entonces sí, básicamente necesitamos formación a nivel del funcionamiento de la tecnología y medios informáticos, sobre todo a nivel de funcionamiento de las nuevas redes sociales: ¿cómo se interactúa? ¿Cómo funciona TikTok y a qué se dedica? ¿El Instagram para qué sirve? (Jefe de estudios IES 1, Murcia, comunicación personal)

Los intereses desde el punto de vista de redes sociales o de tecnologías del alumnado están muy lejos de los del profesorado. Los jóvenes tienen más acceso a esas redes sociales, están más en conexión. Nosotros estamos a años luz: necesitamos actualización. (Directora IES 3, País Vasco, comunicación personal)

Mientras nos ponemos al día con YouTube, ellos están con otro tipo de aplicaciones y al final siempre hay un escalón entre ellos y nosotros. ¿Que nos vamos poniendo al día? Sí, pero siempre por detrás de ellos. Entonces es difícil enseñarles a ellos a ser críticos con videos de TikTok cuando el profesorado no sabe nada de esta aplicación o la otra. (Jefe de estudios IES 1, Ceuta, comunicación personal)

Los docentes entrevistados son conscientes de que no es posible la alfabetización mediática en el profesorado de la ESO sin una correcta formación en el uso correcto de plataformas y aplicaciones digitales. En este sentido, prácticamente en todo el territorio español se ha destacado la necesidad de suplir las competencias digitales del profesorado para poder formar de manera adecuada a los docentes en aspectos fundamentales de la alfabetización mediática:

El docente de secundaria debería actualizarse en cuanto a los medios de comunicación. Es verdad que va muy de la mano de la actualización digital y si no estás puesto en lo digital, evidentemente te cuesta mucho actualizarte en lo mediático. (Jefe de estudios IES 1, Ceuta, comunicación personal)

La primera necesidad es la digitalización. Si no entramos en la digitalización el resto de los pasos van a costar más. Nos ha dado un empujón tremendo la pandemia, nos ha obligado a que esto sea necesario para todos y las prioridades de los centros educativos de septiembre en adelante han sido de digitalización y utilización de lo que sería el soporte. El profesorado, dependiendo de la edad en la que se encuentre, encontrará un hueco muy grande. (Director IES 1, Navarra, comunicación personal)

Los aspectos clave de formación mediática que los docentes de la ESO perciben como parte de sus necesidades formativas son la búsqueda de información fiable o el correcto manejo de fuentes de información y su verificación:

Sería conveniente formación en el uso de la información. Primero formarnos nosotros y luego saber formar a los alumnos sobre dónde obtener información fiable, porque si no lo que hacen cuando buscan información para un trabajo es entrar en internet y usar la primera página que encuentran, sin saber muy bien la fuente o la referencia, y se la fusilan en el texto: cortan, pegan y luego ponen la referencia de la URL. (Jefa de estudios IES 1, Cantabria, comunicación personal)

Los profesores de educación secundaria tendrían que ser “pequeños expertos” en todo lo que es la capacidad de comunicación y el manejo de fuentes, porque un profesor, sobre todo, lo que tiene que hacer es construir pensamiento con el alumnado o ser capaz de crear los instrumentos para que este cree conocimiento. Eso lleva tal cantidad de tiempo al margen de la clase mecánica que conocemos, que te obliga a una doble jornada y no está pagado. (Director IES 2, Asturias, comunicación personal)

Ahí la ley nueva coincide, es decir, más importante que saber la lista de países o la lista de la lista de mil cosas que aprendemos de forma memorística es más importante el pensamiento crítico: aprender a buscar en internet y discernir qué es válido de lo que no es válido. (Director IES 2, Galicia, comunicación personal)

Los docentes entrevistados destacan la necesidad de formarse en las TIC, ya que, a pesar del impulso que la pandemia ha supuesto en la oferta formativa en plataformas y aplicaciones para la impartición de clases *online*, hace falta formación al respecto: “Tuvimos cursos para ponernos al día en todo esto de las nuevas tecnologías, de la tele enseñanza y sí, ahí patinamos un poquito” (Director IES 3, Galicia, comunicación personal). Algunos docentes hablan de la necesidad de apoyo por parte de sus administraciones locales, para poder aprehender y aplicar metodologías educativas TIC, ya que, en muchos casos y con independencia de la edad de los docentes, la voluntad docente es una realidad incuestionable:

Lo primero que necesitaríamos los docentes es que la administración nos ayudara en todo esto de despertar el conocimiento crítico y que nos convirtamos en una sociedad digital, con todo lo que ello significa. Además, ya está en el preámbulo de todas las normativas y tendría que aparecer en los currículos de todas las asignaturas. (Director IES 2, La Rioja, comunicación personal)

Formación en todo lo digital: el tema de plataformas, aula virtual, programación, comunicación, redes sociales. Estamos mejorando, pero hay mucho profesorado que pasa de 50 años que se ha adaptado a pasos agigantados, haciendo un gran esfuerzo, pero les cuesta. (Director IES 1, Castilla-La Mancha, comunicación personal)

“El profesorado de una media de 50 y muchos años más no somos profesores digitales, como pueden ser los que tienen 30 años, que dominan más la tecnología, y sí que necesitamos formación en eso” (Jefa de estudios IES 3, Galicia, comunicación personal).

A lo largo de las entrevistas se observa un llamado a una mayor formación del profesorado de más edad en metodologías TIC y otras competencias digitales vinculadas con la docencia *online*. Sin embargo, hay excepciones que llaman la atención, como un centro rural de Extremadura, donde son los profesores más jóvenes quienes tienen más dificultades para desenvolverse en el entorno digital, siendo ellos quienes necesitan más formación en metodologías educativas TIC:

Los más jóvenes son los profesores más incapaces de enviar de forma correcta información. Es verdad que después de seis meses de inmersión se van adaptando, pero una inmensa mayoría de ellos en teoría se supone que, aunque no son nativos digitales, bordean esa circunstancia, no tienen mucha capacidad. (Directora IES 2, Extremadura, comunicación personal)

En este centro, como en tantos otros, este tipo de necesidades, detectadas por el personal directivo, se han intentado paliar con formaciones propias del centro para su personal docente, más allá de los ofrecidos por la propia consejería autonómica. En este sentido, se reafirma el hecho de que los centros mejor organizados y con mayor experiencia en proyectos docentes suelen sortear mejor las necesidades formativas de su profesorado y aprovechan aún más los recursos ofrecidos por su comunidad autónoma.

4. Conclusiones

En cuanto a la percepción del profesorado de la ESO sobre la oferta formativa relacionada con los contenidos sobre AMI, la mitad de los docentes de secundaria entrevistados (55,84 %) consideran que la oferta formativa en AMI disponible es suficiente, mientras que el 35 % no está conforme con ella y el 9,09 % no sabe contestar a esta pregunta.

La voluntad docente parece ser una de las motivaciones más determinantes a la hora de que los profesores de secundaria decidan formarse. Además de la voluntad, los profesores entrevistados señalan otros incentivos que pueden llevarlos a realizar este tipo de cursos, como los resultados curriculares en beneficio de su carrera docente o la consecución de sexenios. Sin embargo, un aspecto en el que coinciden la mayor parte de los profesores de secundaria entrevistados es que la sobrecarga de trabajo dentro y fuera del aula (preparación de clases, cumplir con los temarios y evaluaciones) actúa como un efecto disuasorio a la hora de formarse.

Para algunos docentes, la ausencia de mecanismos de control para garantizar que el profesorado realice de forma satisfactoria estos cursos es otro de los inconvenientes a la hora de formarse, un fenómeno que parece estar relacionado con la modalidad formativa. Algunos docentes consideran que los cursos presenciales son más eficaces y que la oferta de formación *online* es excesiva, y añaden que la mayoría de estos cursos están más enfocados al uso de plataformas que poco tienen que ver con las necesidades reales del aula.

La gestión de los centros con respecto a la formación que recibe su plantilla es también un factor determinante. Existen diferencias significativas de unos centros a otros. Hay centros proactivos en la demanda de formación para sus profesores. A partir de sus necesidades, desde algunos centros diseñan planes de formación internos, desarrollando cursos propios y otras comunidades donde, según los propios docentes, esta oferta formativa se estanca y no se actualiza. Además, existe una falta de información por parte de las administraciones a la hora de explicar o divulgar los cursos que pueden hacer los docentes. Haría falta una campaña informativa que garantizase que los centros conozcan todos los cursos que oferta la administración.

En cuanto a las necesidades formativas, casi la totalidad de los docentes entrevistados señala que formarse en el ámbito de la alfabetización mediática e informativa es necesario para su práctica docente. Desde la educación en medios de comunicación, pasando por el uso de las plataformas sociales más populares entre sus estudiantes, hasta aplicaciones tecnológicas con una finalidad más académica, las destrezas tecnológicas y comunicativas

parecen jugar un papel fundamental en el diseño y desarrollo de las clases hoy en día. Se trata de un paso necesario para que la formación en AMI sea efectiva, como ya se apuntaba en investigaciones previas (Chaparro Escudero et al., 2020).

La crisis sanitaria que ha provocado la Covid-19 ha obligado al sector académico a actualizarse en unos tiempos maratonianos en todo lo relacionado con la enseñanza a distancia y los entornos virtuales de aprendizaje. Por lo tanto, el profesorado de secundaria se ha visto obligado a ponerse al día con aplicaciones y herramientas que antes de la pandemia ya existían a nivel formativo, sin ser consideradas esenciales en su trabajo en el aula. En este aspecto, cabe destacar que aquellos centros que, como señalamos anteriormente, tenían una actitud proactiva ante la formación y ya disponían de proyectos innovadores antes de la pandemia son los que menos dificultades han encontrado ante la situación sobrevenida por la crisis sanitaria. También es cierto que, una vez superada esta fase de formación en el ámbito de las destrezas tecnológicas, se hace necesario poner la tecnología, de nuevo, al servicio de la comunidad académica.

Referencias

- Area Moreira, M., Gros Salvat, B. y Marzal García-Quismondo, M. A. (2008). *Alfabetización y tecnologías de la información y la comunicación*. Editorial Síntesis.
- Ates, N. T. y Tekin, N. (2024). Digital and Online Tools Employed by Prospective Teachers to Access Information. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 11(1), 171-194.
- Carr, N. y Cifuentes Huertas, P. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Carrera, P. (2016). *Nosotros y los medios. Prolegómenos para una teoría de la comunicación*. Biblioteca Nueva.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI Editores.
- Chaparro Escudero, M., Espinar-Medina, L. y El Mohammadiane-Tarbift, Á. (2020). La formación no reglada en Alfabetización Mediática y los indicadores de resultados cualitativos. Investigación aplicada al Plan de Fomento de lectura de prensa y alfabetización en medios de Andalucía. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(4), 1353-1369. <http://dx.doi.org/10.5209/esmp.69499>
- Chibás, F. y Novominsky, S. (Eds.). (2022). *Navegando en la infodemia con AMI, Alfabetización Mediática e Informativa*. UNESCO, Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina. <https://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2022/04/navegando-en-la-infodemia-web.pdf>
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused. Computers in the Classroom*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12qnw>

- European Commission. (2022). *Final Report of the Commission Expert Group on Tackling Disinformation and Promoting Digital Literacy Through Education and Training*. European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/283100>
- Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P. y Grimshaw, J. (2010). What is an Adequate Sample Size? Operationalising Data Saturation for Theory-Based Interview Studies. *Psychology & Health*, 25(10), 1229-1245. <https://doi.org/10.1080/08870440903194015>
- Garmendia, M., Martínez, G., Larrañaga, N., Jiménez, E. y Olveira, R. (2024). *Competencia digital docente, ciberseguridad y convivencia digital del alumnado en Educación Primaria y Secundaria*. SIC-Spain 3.0 Unión Europea, Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Glaser, B. G. y Strauss A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. AldineTransaction.
- Green, J. y Thorogood, N. (2004). *Qualitative Methods for Health Research*. Sage Publications Inc.
- Gutiérrez Martín, A. y Torrego González, A. (2018). Educación mediática y su didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(91), 15-27.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications Inc.
- Martínez-Izaguirre, M., Yáñez-Álvarez-de-Eulate, C. y Villardón-Gallego, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de Educación*, 393(4), 97-128. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487>
- Marzal-Felici, J. y Casero-Ripollés, A. (2023). Editorial. La educación mediática: un reto estratégico para la sociedad digital. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (25), 13-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8831405>
- Masterman, L. (1996). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Ogden, J. y Cornwell, D. (2010). The Role of Topic, Interviewee and Question in Predicting Rich Interview Data in the Field of Health Research. *Sociology of Health & Illness*, 32(7), 1059-1071. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2010.01272.x>
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D. y Marta-Lazo, C. (2018). Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(91), 29-42.
- Sandelowski, M. (2010). Combining Qualitative and Quantitative Sampling, Data Collection, and Analysis Techniques in Mixed-Method Studies. *Research in Nursing & Health's*, 23(3): 246-255. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200006\)23:3<246::AID-NUR9>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200006)23:3<246::AID-NUR9>3.0.CO;2-H)
- Sanz Lobo, M., Martínez Piñeiro, E. y Pernas Morado, E. (2010). Innovación con TIC y cambio sostenible. Un proyecto de investigación colaborativa. *Profesorado*, 14(1), 319-337.
- Schmitz, M., Consoli, T., Antonietti, Ch., Cattaneo, A., Gonon, P. y Petko, D. (2024). Why do Some Teachers Teach Media Literacy While Others Do Not? Exploring Predictors Along the “Will, Skill, Tool, Pedagogy” Model. *Computers in Human Behavior*, 151. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108004>

- Tirado-Morueta, R. y Aguaded-Gómez, J. I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, (363), 230-255.
- Valles, M. S. (2002). *Cuadernos Metodológicos 32. Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Laurus*, 12, 73-87.
- Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S. y Young, T. (2018). Characterising and Justifying Sample Size Sufficiency in Interview-Based Studies: Systematic Analysis of Qualitative Health Research over a 15-Year Period. *BMC Medical Research Methodology*, 18, 1-18.
<https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>
- Vergili, M. y Kara, M. (2024). An Investigation of Students and Teachers' New Media Literacy: The Contributing Characteristics with the Moderator Role of Gender. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19(29), 1-21.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheing, Ch.-K. (2011). *Alfabetización mediática e informativa. Curriculum para profesores*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).