



III. Ciberciudadanía, ética y valores

Desinformación, ética y educación mediática. Percepciones del profesorado español

Misinformation, ethics and media education:
Perceptions of Spanish teachers

Ruth Pinedo-González

Universidad de Valladolid, España
ruth.pinedo@uva.es

Alfonso Gutiérrez-Martín

Universidad de Valladolid, España
alfonso.gutiérrez.martin@uva.es

Cristina Gil-Puente

Universidad de Valladolid, España
cristina.gil.puente@uva.es

Resumen

Distintos organismos internacionales han puesto de manifiesto la importancia educativa de la desinformación. Con una metodología cuantitativa de tipo descriptivo y correlacional, se comprueba, por una parte, si el profesorado considera también importante abordar el problema de la desinformación desde la educación formal. Por otra parte, se trata de averiguar hasta qué punto el profesorado de las distintas etapas educativas se considera competente para ello. Se concluye con la necesidad de formación específica del profesorado para la implementación de una educación mediática y ética que ponga el acento en la responsabilidad de todos como receptores, productores y reproductores de información.

Abstract

Various international organizations have highlighted the educational importance of misinformation. Using a descriptive and correlational quantitative methodology, it is verified, on the one hand, whether teachers also consider it important to address the problem of misinformation in formal education. On the other hand, the aim is to find out to what extent the teachers of the different educational stages consider themselves competent to do so. It concludes with the need for specific teacher training for the implementation of a media and ethics education that emphasizes the responsibility of all as receivers, producers and reproducers of information.

Palabras clave / Keywords

Desinformación; ética; educación mediática; competencia digital; alfabetización mediática e informacional.
Misinformation; ethics; media education; digital competence; media and information literacy.

1. Introducción

La desinformación, intencionada («desinformation») o no («misinformation»), y la falta de ética a ella asociada, es uno de los principales problemas de la educomunicación en la era digital. Así lo reconoce la Comisión Europea que además aclara que la desinformación va más allá de las noticias falsas y que estas ni siquiera son necesarias para desinformar, para transmitir información engañosa o tendenciosa con la intención de causar daño o conseguir beneficio económico (De-Cock, 2018). La Comisión Europea estudia también cómo la Ley de Servicios Digitales (DSA) podría intentar regular la desinformación, ya que ni la autorregulación ni la represión estatal parecen ser soluciones definitivas para combatirla (Abrahams & Lim, 2020). El viejo lema de Educar en lugar de prohibir, que ya se aplicase al consumo infantil de la televisión el pasado siglo se manifiesta igualmente útil para las actuales redes sociales.

A nadie se le escapa, sin embargo, el cambio sustancial que supuso Internet 2.0 al convertir al receptor en emisor-receptor (Cloutier, 1975) o prosumidor. Desde el punto de vista de la desinformación que aquí nos ocupa, a la par que aumentan las posibilidades expresivas de la población, aumentan las probabilidades de difusión de bulos y disminuye la credibilidad general sobre las noticias difundidas por los medios, sin discriminar su procedencia.

La sobreabundancia de información no contrastada no solo produce infoxicación, sino que tiende a restar importancia a la verdad como valor periodístico y humano. El entorno-amasijo digital, repleto de «click-baits», «fake news» y «deep fakes» en que nos movemos, donde el fin ideológico o comercial, justifica la desinformación como medio, puede estar afectando negativamente a la formación ética y cívica de los usuarios, a la percepción que éstos tienen de la verdad como valor. La mentira se percibe como natural e incluso como loable cuando con ella se trata de defender unas determinadas ideas o intereses partidistas.

La educación para la autorregulación y el comportamiento ético de prosumers de información, profesionales o no, se plantea como uno de los principales recursos para combatir la desinformación, la falta de ética y la devaluación de la verdad en medios y redes. En este sentido la Comisión Europea creó en octubre de 2021 un grupo de expertos en desinformación y alfabetización digital, con el objetivo de desarrollar una serie de propuestas que puedan servir a los educadores de distintos ámbitos para poner en práctica una educación mediática que aborde los problemas derivados de la desinformación.

La UNESCO, por su parte, considera la defensa ante la desinformación tendenciosa como uno de los principales objetivos educativos de la alfabetización mediática e informacional de nuestro tiempo, y advierte sobre la propagación de la infodemia, de la difusión y reproducción de bulos que ha surgido paralela a la pandemia del COVID-19. Para prevenir la infodemia y poner en práctica la alfabetización mediática e informacional, aconseja la UNESCO pensar antes de (re)enviar («Think critically, click wisely!») (Grizzle et al., 2021).

En el ámbito de la educación formal son dos los retos que se plantean a la educación mediática: (1) que los estudiantes (y el profesorado) sepan detectar las noticias falsas y valorar la intencionalidad de quienes la difunden, y (2) que sean conscientes de su propio potencial como emisores en las redes y asuman su responsabilidad como posibles reproductores de

bulos. Al igual que los organismos internacionales, las autoridades educativas españolas reconocen la importancia de la alfabetización mediática e informacional para combatir la desinformación, y han tratado de reflejarlo en la legislación recientemente publicada en nuestro país.

En el preámbulo de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), tras reconocer las repercusiones derivadas del cambio digital, y con el objetivo de que la educación formal asuma el papel que le corresponde, se incluye la atención al desarrollo de la competencia digital de los y las estudiantes de todas las etapas educativas, tanto a través de contenidos específicos como en una perspectiva transversal (p. 122871). Más adelante, en el Art. 23 e), y más directamente relacionado con el tema de la desinformación y la ética que nos ocupa, al referirse a desarrollar las competencias tecnológicas básicas como objetivo se añade y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización (p. 122890). El nuevo enfoque, no meramente tecnológico e instrumental, que se da a la competencia digital en la legislación actual se pone también de manifiesto en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, donde se advierte que:

la competencia digital incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico (p. 24408). A la desinformación y a la ética en la comunicación se hace referencia explícita al definir la competencia en comunicación lingüística tanto en Educación Primaria (Real Decreto 157/2022: 24404), como en Educación Secundaria (Real Decreto 217/2022: 41597). En ambos casos se manifiesta que esta competencia implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

Parece existir unanimidad entre todos los agentes educativos sobre la importancia de abordar el problema de la desinformación desde la educación. A las iniciativas legislativas señaladas podríamos añadir otras desde los propios medios de comunicación como la puesta en marcha por la Fundación Atresmedia, que en 2021 ha reorientado su eje de actuación hacia la Alfabetización Mediática e Informacional, según señalan, para guiar a alumnos y profesores en competencias mediáticas e informacionales, hacer que los niños y jóvenes tengan un papel activo en el entorno mediático y construir un futuro con ciudadanos más libres (Fundación Atresmedia, 2021: 1).

Esta investigación se centra en comprobar, por una parte, hasta qué punto la importancia de abordar el problema de la desinformación desde la educación formal es compartida también por el profesorado encargado de implementar la competencia digital o la educación mediática. Por otra parte, se trata de averiguar hasta qué punto el profesorado de las distintas etapas educativas se considera competente para ello.

2. Metodología

Se ha seguido un diseño transversal de alcance exploratorio, que usa metodología cuantitativa de tipo descriptivo y correlacional. Se diseñó un cuestionario «ad hoc» online usando Forms de Microsoft y se difundió usando diferentes redes sociales. Se llevó a cabo un muestreo no aleatorio y se accedió a un total de 415 docentes (50% Primaria, 10% Secundaria y 40% Educación Superior).

3. Resultados

En primer lugar, se analizó el nivel de competencia autopercebida y la importancia otorgada a cada competencia por parte de los docentes participantes en el estudio. En general, los docentes presentan niveles bajos de competencia mediática, especialmente en su capacidad para desarrollar en el alumnado actitudes éticas y cívicas para una ciudadanía participativa y en su capacidad para analizar la interacción de los jóvenes en redes sociales y otros espacios en Internet. Mientras que presentan una competencia percibida mayor en su capacidad para plantear la trascendencia ética y social de las TIC en el aula, y para analizar la presencia e importancia de la verdad y los valores éticos en los nuevos medios y las redes sociales (Figura 1).



Posteriormente se profundizó en las diferencias en competencia autopercebida e importancia otorgada a distintas competencias mediáticas en el profesorado de diferentes etapas educativas. Se encontraron diferencias significativas en algunas de estas competencias mediáticas (Tabla 1).

En cuanto al primer ítem, el profesorado universitario se considera más capaz ($p=.001$) y da más importancia ($F(2,400)=4,24$, $p=.02$) a la capacidad de analizar la presencia e importancia otorgada a la verdad y los valores éticos en los nuevos medios y redes sociales que el de educación primaria ($F(2,400)=10,06$, $p=.001$).

En cuanto a la capacidad para analizar la interacción de los jóvenes en las redes sociales e internet, no se encontraron diferencias significativas entre el profesorado de las diferentes etapas educativas ($F(2,400)=2,08$, $p=.13$), ni en relación al nivel de importancia otorgada ($F(2,400)=3,01$, $p=.06$). En relación a la capacidad para analizar las percepciones y opiniones de los usuarios de Internet sobre los medios, la verdad y la ética, se encontraron diferencias significativas entre el profesorado ($F(2,400)=9,80$, $p=.001$), también en la importancia otorgada a este ítem ($F(2,400)=5,88$, $p=.003$). Estas diferencias se dan entre el profesorado de educación primaria y los de educación superior, siendo éstos los que más capaces se sienten ($p=.001$) y más importancia le otorgan ($p=.006$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la competencia autopercibida y la importancia otorgada por parte del profesorado de diferentes etapas educativas en los ítems sobre verdad y ética en el uso de los medios y RRSS			
Ítem	Etapas	Competencia autopercibida	Importancia otorgada
Me considero capaz de analizar la presencia e importancia otorgada a la verdad y los valores éticos en los nuevos medios y redes sociales.	Primaria	1,84	2,51
	Secundaria	2,07	2,62
	Universidad	2,20	2,70
Estoy capacitado para analizar la interacción de los jóvenes en las redes sociales y otros «espacios de afinidad» en Internet.	Primaria	1,45	2,42
	Secundaria	1,66	2,62
	Universidad	1,60	2,38
Soy capaz de analizar las percepciones y opiniones que los usuarios de Internet manifiestan sobre los medios, la verdad y la ética.	Primaria	1,76	2,35
	Secundaria	1,75	2,53
	Universidad	2,10	2,59
Estoy capacitado para analizar con los estudiantes la desinformación y los comportamientos moralmente reprochables en Internet.	Primaria	1,72	2,50
	Secundaria	1,78	2,62
	Universidad	2,14	2,62
Me considero capaz de proponer un modelo de educación mediática que desarrolle actitudes éticas y cívicas para una ciudadanía participativa.	Primaria	1,34	2,42
	Secundaria	1,53	2,52
	Universidad	1,67	2,54
Soy partidario de plantear la trascendencia ética y social de las TIC cuando se utilicen en el aula como recurso didáctico.	Primaria	1,94	2,44
	Secundaria	2,11	2,58
	Universidad	2,12	2,56

En el cuarto ítem también se encuentran diferencias significativas entre el profesorado en su capacidad autopercibida ($F(2,400)=12,44$, $p=.001$), pero no en la importancia otorgada ($F(2,400)=2,12$, $p=.12$). El profesorado universitario se siente más capacitado para analizar con los estudiantes la desinformación y los comportamientos moralmente reprochables en Internet que el profesorado de educación primaria ($p=.001$). En el quinto ítem también se encuentran diferencias significativas entre el profesorado en su capacidad autopercibida ($F(2,400)=6,22$, $p=.002$), pero no en la importancia otorgada ($F(2,400)=1,46$, $p=.23$). El profesorado universitario se siente más capaz de proponer un modelo de educación mediática que desarrolle actitudes éticas y cívicas para una ciudadanía participativa que el profesorado de educación primaria ($p=.003$). Finalmente, en el último ítem no se encontraron di-

ferencias en la capacidad autopercebida del profesorado de diferentes etapas educativas ($F(2,400)=2,76$, $p=.06$), ni en la importancia otorgada ($F(2,400)=2,05$, $p=.13$).

4. Discusión y conclusiones

Los profesores de cualquier nivel comparten con el resto de los agentes educativos, como veíamos en la introducción, la importancia de abordar desde la educación formal el problema de la desinformación y la falta de ética en los medios y en las redes sociales, algo que podría hacerse en el marco de la competencia digital y, desde cualquier materia o asignatura, al tiempo que estos medios se integran como recursos didácticos para favorecer los aprendizajes, como se propone en el modelo COMPROMETIC (Competencias del Profesorado en Medios y TIC) (Gutiérrez-Martín et al., 2022).

Es significativo el hecho de que en todas las competencias la importancia otorgada es mayor que la competencia autopercebida. El profesorado reconoce la importancia de educar para el comportamiento ético en las redes y el respeto a la verdad, pero no se siente plenamente capacitado para ello. La competencia autopercebida es mayor cuando se trata de plantear en el aula de forma teórica la desinformación y la trascendencia ética y social de las TIC, pero no tanto para la acción educativa y transformadora (y no solo informativa) en este sentido. Es decir, manifiestan desconocer cómo analizar las interacciones de sus educandos en Internet, y no se sienten capacitados para desarrollar en el alumnado actitudes éticas y cívicas con respecto a los medios.

No parece, por tanto, suficiente la labor orientativa de los organismos internacionales, ni la incorporación de la alfabetización mediática e informacional a la legislación educativa. Es imprescindible potenciar la formación del profesorado en educación mediática y ya existen interesantes propuestas para llevarla a cabo. Además de la ya citada de la UNESCO para profesorado y alumnado (Grizzle et al., 2021), y de la labor previa del INTEF (2017) y de la Unión Europea (Redecker & Punie, 2017) sobre la competencia digital docente, contamos con el Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática, que dedica uno de sus módulos a la «información, desinformación y sus implicaciones» (Aguaded et al., 2021: 131). En cuanto a la formación inicial en educación mediática del profesorado en España, por iniciativa de los académicos Ignacio Aguaded y Javier Marzal-Felici, se está promoviendo una propuesta innovadora: la creación de Dobles Grados en Maestro/a en Educación y Comunicación, que ya ha sido refrendada por numerosos académicos y expertos (Educomunicación en España, 2021).

El escaso tratamiento de la desinformación en las aulas se ha centrado demasiado en el «fact-checking» o verificación de hechos, y las actividades en el mejor de los casos se han limitado a tratar de detectar errores y noticias falsas en los medios de comunicación, como si de un juego de adivinanzas se tratase. No se profundiza en los aspectos éticos de la desinformación, en la responsabilidad de quienes desinforman ni en la importancia de la verdad como valor. Se precisa un enfoque crítico desde la educación mediática y ética que ponga el acento en la responsabilidad de todos como receptores, productores y reproductores de información.

Notas

El trabajo ha sido elaborado en el marco 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).

Referencias

- Abrahams, A., & Lim, G. (2020). *Repress/redress: What the “war on terror” can teach us about fighting misinformation*. The Harvard Kennedy School Misinformation Review.
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Octaedro. <https://bit.ly/3xQvQnD>
- Cloutier, J. (1975). *L'ère d'Emeréc: ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média*. Presses de l'Université de Montréal.
- De-Cock, M. (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation: Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3vild9>
- Educomunicación en España (Ed.) (2021). *La educomunicación en España: Un reto urgente para la sociedad digital*. <https://bit.ly/3M0H27O>
- Fundación Atresmedia (Ed.) (2021). *La Fundación Atresmedia se centra en la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI)*. <https://bit.ly/3O7HLGa>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C.K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., & Gulston, C. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely!* UNESCO. <https://bit.ly/3tQIK5s>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. [Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC]. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- INTEF (Ed.) (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <https://bit.ly/3CQZbBT>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/3M9S0rT>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://bit.ly/3KKRHmP>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://bit.ly/3xoqHww>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators*. DigCompEdu. Publications Office. <https://doi.org/10.2760/159770>

REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA

CIBERCULTURAS PARA EL APRENDIZAJE

Editores

Ignacio Aguaded
Arantxa Vizcaíno-Verdú
Ángel Hernando-Gómez
Mónica Bonilla-del-Río

REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA: CIBERCULTURAS PARA EL APRENDIZAJE

Colección *Redes sociales y ciudadanía*
N. 2 *Ciberculturas para el aprendizaje*
Primera Edición, octubre 2022

Editores

Ignacio Aguaded
Arantxa Vizcaíno-Verdú
Ángel Hernando-Gómez
Mónica Bonilla-del-Río

Comité Científico

Dr. Ángel Hernando-Gómez
Dr. Octavio Islas
Dra. Paula Renés-Arellano
Dr. Abel Suing
Dr. Marco López-Paredes
Dr. Diana Rivera-Rogel
Dr. Julio-César Mateus
Dr. Osbaldo Turpo-Gebera
Dra. Patricia de-Casas-Moreno
Dr. Antonio-Daniel García-Rojas
Dra. Natalia González-Fernández
Dra. Antonia Ramírez-García
Mg. Sabina Civila
Mg. Rigliana Portugal
Mg. Mónica Bonilla-del-Río
Mg. Arantxa Vizcaíno-Verdú
Mg. Odiel Estrada-Molina

Grupo
Comunicar
Ediciones

AlfaMed



Esta publicación no puede ser reproducida, ni parcial ni totalmente, ni registrada en/o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni formato, por ningún medio, sea mecánico, fotocopiado, electrónico, magnético, electroóptico o cualquier otro, sin el permiso previo y por escrito de la editorial.

Patrocinan



Universidad
de Huelva

Depósito Legal: H 325-2022
ISBN: 978-84-937316-9-4
ISSN 2952-1629
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>

DERECHOS RESERVADOS © 2022 de esta edición:

Grupo Comunicar Ediciones
Mail box 527. 21080 Huelva (España)
Administración: info@grupocomunicar.com
Director: director@grupocomunicar.com
www.grupocomunicar.com

Diseño: *Arantxa Vizcaíno-Verdú*
Traducción inglés: *Emily Rookes*

Impreso en *EstuGRAF*, Madrid (España)



Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D+i (2019-2021), titulado «Youtubers e Instagrammers: La competencia mediática en los prosumidores emergentes», con clave RTI2018-093303-B-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), y del Proyecto I+D+i (2020-2022), titulado «Instagrammers y youtubers para el empoderamiento transmedia de la ciudadanía andaluza. La competencia mediática de los instatubers», con clave P18-RT-756, financiado por la Junta de Andalucía en la convocatoria 2018 (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, 2020) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).



Con el sugerente título de «Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje» presentamos en este texto una ingente obra colectiva de investigaciones, propuestas, reflexiones, estudios y proyectos en el emergente ámbito de la educación mediática.

Con 151 capítulos de 298 autores únicos se ofrece una panorámica general en un mundo postpandemia global con un análisis poliédrico del complejo entramado educocomunicativo que vivimos. Educadores, comunicadores y educocomunicadores, así como profesionales de los más diversos ámbitos de las ciencias sociales abordan aproximaciones complejas, apegadas a la práctica, sobre la sociedad actual, no solo haciendo una radiografía, más o menos amplia, sino también realizando propuestas educocomunicativas que mejoren los parámetros de convivencia con los medios.

Presentamos en el texto aportaciones de 17 países euroamericanos, que conforman la Red de investigadores Alfamed con un amplio número de trabajos: Perú (104), España (59), Ecuador (25), Brasil (23), México (21), Chile (18), Colombia (18), Bolivia (5), Italia (4), Costa Rica (4), Cuba (4), Argentina (4), Paraguay (3), Portugal (2), República Dominicana (2), Uruguay (1), y Eslovaquia (1).

Esta obra enciclopédica que conforma la tercera de la Colección Alfamed del Grupo Comunicar Ediciones se subdivide en siete grandes bloques temáticos: I. Prosumers (Instagrammers, youtubers y tiktokers), II. Redes sociales y escuela, III. Ciberciudadanía, ética y valores, IV. Alfabetización mediática y formación de profesores, V. Audiencias y ciberconsumo crítico, VI. Democratización y comunicación alternativa, y VII. Nuevas tendencias: fake news, datificación...



Grupo
Comunicar
Ediciones

AlfaMed



Universidad
de Huelva