



Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información

UNESCO's Media and Information Literacy curriculum for teachers from the perspective of Structural Considerations of Information

- Dra. Gema Alcolea-Díaz es Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos (España) (gema.alcolea@urjc.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2731-9014>)
- Dr. Ramón Reig es Catedrático de Estructura de la Información en la Universidad de Sevilla (España) (ramonreig@us.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2663-4223>)
- Dra. Rosalba Mancinas-Chávez es Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla (España) (rmancinas@us.es) (<https://orcid.org/0000-0002-4218-2338>)

RESUMEN

La disciplina Estructura de la Información estudia los intereses que subyacen a la dinámica comunicacional y a las estrategias de información, y su correlación con los mensajes. Considerando clave este conocimiento para la Educación en Comunicación, y una vez confirmada su estrecha relación con las dimensiones de la competencia mediática, se analiza su presencia en el currículo de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) del profesorado, cuya formación es crucial para el éxito del proceso, elaborado por la UNESCO, órgano de referencia mundial en el área. El análisis de contenido semántico desvela, desde un punto de vista cuantitativo, la fuerte presencia de las áreas temáticas de la Estructura de la Información en las competencias y contenidos del currículo. No obstante, aplicado cualitativamente, se detectan debilidades de fondo en la relación con el enfoque estructural de la información. Ocurre cuando decae el declarado espíritu crítico del texto, empezando por definir a los medios como fuentes de información fiable. La ubicuidad de la desinformación y el papel crucial del conocimiento de los agentes envueltos en la misma y del desarrollo del pensamiento crítico para afrontarla, obliga a la actualización de este currículo –a cuyo desarrollo se contribuye con esta revisión–, haciendo, además, más necesario que nunca el afrontarla desde un enfoque estructural que favorezca una ciudadanía crítica y el proceso democrático.

ABSTRACT

The discipline Structural Considerations of Information explores the interests underlying communicational dynamics and information strategies, as well as the ways in which they correlate with messages. Considering this knowledge to be key in Communication Education, and having confirmed its close relationship with the dimensions of media competence, its presence is analyzed in the Media and Information Literacy (MIL) curriculum for teachers, whose training is crucial for the success of the process, developed by UNESCO, an organization that is a global referent in the field. A semantic content analysis reveals, from a quantitative perspective, a strong presence of thematic areas covered by the Structural Considerations of Information subject within the competencies and contents of the curriculum. However, at a qualitative level, there are fundamental weaknesses in its relationship with the structural approach to information. This occurs when the critical spirit of the text declines, starting with a definition of the media as sources of reliable information. The ubiquity of disinformation, and the key role played by stakeholders' knowledge, as well as the development of critical thinking to address it requires an update of this curriculum—the present review contributes to this development—highlighting the current necessity to address it from a structural vantage that fosters critical citizenship and a democratic process.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Alfabetización mediática, pensamiento crítico, estructura de la información, competencia mediática, formación del profesorado, sistema de medios, producción mediática, desinformación.

Media literacy, critical thinking, structural considerations of information, media competence, teacher training, media systems, media production, disinformation.



1. Introducción y estado de la cuestión

El presente trabajo parte de la consideración del papel clave que el conocimiento de la Estructura de la Información, es decir, la «telaraña de intereses de todo tipo que están tras del periodismo [...] y la correlación con sus mensajes» (Reig, 2017: 25) tiene para la Educación en Comunicación. Una red que Masterman (1993) califica como factores determinantes de los documentos de los medios, entre los que se encuentran la propiedad y el control de los mismos, las instituciones de los medios, el estado y la ley, los determinantes económicos, los anunciantes y las audiencias. Buckingham (2005) indica como conceptos clave en la Alfabetización Mediática la producción, el lenguaje, la representación y la audiencia, los mismos asumidos por la UNESCO (Frau-Meigs, 2006). La producción implica reconocer los intereses económicos en juego, las formas de generar beneficios, la globalización de las industrias mediáticas y el equilibrio entre medios globales y locales (Buckingham, 2005) y, más que conocer el detalle de la propiedad, comprender «los modelos globales de propiedad y control de los medios en el contexto del conocimiento de otras fuentes importantes de poder e influencia» (Masterman, 1993: 87).

Con este planteamiento, se persigue como objetivo conocer el peso que el aprendizaje de la Estructura de la Información (referenciada como EI) tiene en el Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) para profesores de la UNESCO, al ser un órgano internacional de referencia mundial en la conformación de dicho currículo y al dirigirse a la formación del profesorado, apoyándole en «el diseño, la implementación y la evaluación de los programas de Alfabetización Mediática e Informativa de estudiantes de secundaria» (Wilson, 2012: 17). La formación del profesorado se ha abordado a través del análisis de planes de estudios universitarios (Masanet & Ferrés, 2013; Ferrés & Masanet, 2015; López & Aguaded, 2015) y competencias mediáticas –del profesorado no universitario (González-Fernández, Gozávez-Pérez, & Ramírez-García, 2015; Tiede, Grafe, & Hobbs, 2015) y universitario (Pérez-Escoda, García-Ruiz, & Aguaded, 2018)–, pasando en muchos de estos casos por el desarrollo de herramientas para su medición y la propuesta de actuaciones concretas. Una amplia atención fundada en el papel crucial que la formación del profesorado tiene en el proceso de Alfabetización Mediática (Osuna-Acedo, Frau-Meigs, & Marta-Lazo, 2018).

Este documento, que llegó poco después de la propuesta del Parlamento Europeo (12/2008) de creación de la asignatura «Educación Mediática», está concebido a modo de plan de estudios flexible y, desde su publicación, numerosos países han desarrollado sus propias adaptaciones (Pérez-Tornero & Tayie, 2012), conviviendo con un entorno múltiple y variado de políticas de Alfabetización Mediática, de modelos que las sustentan y de situaciones efectivas (Pérez-Tornero, Paredes, Baena, Giraldo, Tejedor, & Fernández, 2010; Tulodziecki & Grafe, 2012; Frau-Meigs, Flores, & Vélez, 2014; Flores, Frau-Meigs, & Vélez, 2015; Wallis & Buckingham, 2016; De-Pablos-Pons & Ballesta-Pagán, 2018). La propuesta de la UNESCO contempla su revisión por los educadores, «en un proceso colectivo para dar forma y enriquecer el currículo como un documento viviente» (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011: 19), labor en la que se enmarca este trabajo, que lo revisa para colaborar en su desarrollo.

1.1. Definición de Estructura de la Información y alcance de su conocimiento

Estructura se refiere a la «disposición o modo de estar relacionadas las distintas partes de un conjunto» (Real Academia Española, 2014). De ello se extrae, primero, que con Estructura nos referimos a la forma que adquiere ese conjunto. En segundo lugar, a las relaciones entre las partes, fijándoles una posición y asignándoles una función (Rangel-Contla, 1975). Finalmente, la existencia de un agregado de varios elementos, por lo que al referirnos a Estructura lo hacemos, al mismo tiempo, a los elementos que la componen y a la totalidad. Todo ello teniendo en cuenta, además, la existencia de supraestructuras, es decir, tanto de elementos y relaciones estructurantes como de conjuntos superiores que están por encima de la propia estructura.

Sustantivamos aquí Estructura con el término información y no con comunicación debido a que la información –entendida como una estrategia de proyección de mensajes de los emisores ancestrales-mercantiles, una vez estudiados los receptores (Benito, 1973)–, prima sobre la comunicación –que encierra esta estrategia y la reacción de los receptores–, a pesar de que pudiera parecer lo contrario. Aunque en la actualidad los receptores son a la vez emisores que influyen e interactúan con los medios de

comunicación, su participación se asienta sobre pautas establecidas (Mancinas-Chávez, 2016). A ello se une que cuando los medios digitales son independientes de los grandes grupos y del mundo mercantil y financiero (Almirón & Segovia, 2012; Almirón, 2009), no podemos obviar que la propia Red pertenece a grandes corporaciones y que estos medios no se han consolidado ni son rentables, es decir: ni quedan totalmente fuera de la Estructura, ni se instituyen como una fuerza que modifique sustancialmente el orden estructural.

Por otro lado, al ser la información un factor estructurante (Sánchez-Bravo, 1992), actúa articulando las partes del conjunto para conservar lo instituido, primando el beneficio económico y la supervivencia de la propia estructura, frente al derecho humano de la información. En definitiva, cuando nos referimos a la EI lo hacemos tanto al agrupamiento de los medios en estructuras denominadas grupos o conglomerados mediáticos, como a las relaciones que los unen con otras estructuras y superestructuras.

Detrás de los mensajes comunicacionales existe toda una estrategia informacional que persigue tanto la lógica ganancia mercantil como, en no pocas ocasiones, la influencia sobre comportamientos y conductas presentes y futuras. La actividad macro-mercantil puede extralimitarse en su legítima y necesaria labor, de tal

La ubicuidad de la desinformación, la necesidad del pensamiento crítico para afrontarla y el papel crucial de conocer los agentes envueltos en la misma aconseja actualizar el currículum AMI para profesores de la UNESCO. Es preciso buscar la cohesión entre el declarado espíritu crítico con la letra, reforzando el enfoque estructural.

forma que puede llegar a vulnerar normas legales como leyes de protección de la imagen y dignidad de la mujer o el derecho a una información veraz. Un conocimiento básico para reforzar la implicación de la educación mediática en el proceso democrático y el desarrollo social (Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer, 2016).

Es esencial abordar la información desde un enfoque estructural (Reig, Mancinas-Chávez, & Nogales-Bocio, 2017) y, en cuanto a la educación mediática, poner el foco no tanto en el detalle de la propiedad de los medios sino en cómo su pertenencia a dicha Estructura afecta a sus productos. Necesidad que, hoy más que nunca, se reafirma ante la omnipresencia de la desinformación, que amenaza a la sociedad y la democracia y cuya dependencia de las tecnologías post Internet «ha modificado la naturaleza misma de la comunicación interpersonal colectiva» (Del-Fresno-García, 2019: 2). El análisis de los agentes originadores de la desinformación, de otros envueltos –el que crea el mensaje puede ser diferente del que lo produce y del que lo distribuye (Wardle & Derakhshan, 2017)– y su conexión implícita o explícita, es un aspecto fundamental para un estudio completo de la desinformación online (Alaphilippe, Gizikis, Hanot, & Bontcheva, 2019). La EI estudia lo que subyace a la dinámica comunicacional y aquello que está detrás de las estrategias de información, lo que lleva a indagar tanto en las ídolos de las instituciones y personas que protagonizan la propiedad de los medios como a analizar los contenidos que proyectan. Es lo que ya Bourdieu (1997) llamó estructura invisible de poder, que ofrece mensajes explícitos (vehiculados a través de informativos, series, etc.), cuyos emisores son escasamente conocidos.

Los estudios y las líneas de trabajo de la EI en la actualidad (Birkinbine, Gómez, & Wasko, 2017; Reig & Labio, 2017; García-Santamaría, 2016; Martínez-Vallvey & Núñez-Fernández, 2016) se han fijado muy especialmente en los procesos de alianzas y fusiones que protagonizan corporaciones de comunicación, de telecomunicaciones y tecnológicas, con una finalidad común: desarrollar hasta puntos insospechados los espacios de entretenimiento para que el receptor se fabrique aún más intensamente su propia forma de informarse, distraerse o evadirse a través de la herramienta digital que prefiera. La observación de toda esta dinámica de relaciones entre poder mediático-empresarial y mensajes es un punto central de la razón de ser de la EI que busca formar ciudadanos críticos.

1.2. Planteamiento previo sobre el currículo AMI para profesores de la UNESCO

El documento «Alfabetización Mediática e Informativa: Curriculum para profesores» (Wilson & al., 2011) recoge el marco conceptual y orientaciones pedagógicas propuesto por la UNESCO para su formación. Considera necesario un entendimiento crítico del fenómeno comunicativo para que la ciudadanía pueda ejercer sus libertades y derechos fundamentales, gracias a un proceso de AMI en todas las fases de la educación y de la vida, siendo clave entre los profesores.

El currículo se fundamenta en tres grandes áreas respecto a los medios: su conocimiento y entendimiento para la participación social, la evaluación de sus textos y su producción y uso. Muchas de las materias que las abarcan, fundamentalmente de las dos primeras, tienen una relación directa con la propiedad de los medios, sus lógicas de mercado y con el poder, lo cual pone de manifiesto, de forma previa, la presencia de la EI en el planteamiento teórico que la UNESCO hace de los contenidos para la AMI y la pretensión de fomentar un entendimiento crítico de la comunicación.

1.3. La Estructura de la Información y el espíritu crítico en la Educación Mediática

El compromiso activo de la UNESCO en la promoción de la Educación Mediática se remonta a los primeros años sesenta. Ya en 1969 se indica que «las escuelas deben ayudar a los alumnos a adquirir un espíritu crítico respecto a los medios de comunicación» (Aguaded, 2001: 122). Con este espíritu se abordan las conferencias internacionales auspiciadas por la UNESCO sobre AMI.

Gran parte de la literatura de referencia considera el espíritu crítico como subyacente a la Alfabetización Mediática, tanto para afrontarla como el que pretende suscitar (Pérez-Tornero, 2000a; González-Yuste, 2000; Aguaded, 2001; Frau-Meigs, 2006), hasta señalarse que es «una forma de alfabetización crítica» (Buckingham, 2005: 73). También el currículo AMI persigue el pensamiento crítico, como marco general, entendido como «habilidad de examinar y analizar la información e ideas con el fin de entender y evaluar sus valores y supuestos, en lugar de simplemente aceptar las propuestas por su valor nominal» (Wilson & al., 2011: 194). La propagación de la desinformación y las «fake news» plantea un severo desafío a los sistemas educativos, siendo claves el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias analíticas para una intervención educativa exitosa y, en Europa, múltiples iniciativas están afrontando esta educación (McDougall, Zezulková, Van-Driel, & Sternadel, 2018). Asimismo, se está dando respuesta a la competencia digital centrada en habilidades críticas y la ciudadanía digital (Redecker, 2017), capacitando «para interactuar tanto con la cultura en la red, como para recrearla de un modo crítico y emancipador» (Area, Borrás, & San-Nicolás, 2015: 31).

El objetivo principal de la pedagogía crítica, que es el modo de abordar la educación en medios, es el aprendizaje de cómo las instituciones y los públicos «construyen los significados» (Fecé, 2000: 136). Algunos autores proponen superar la adopción del término porque presupone la existencia de una visión acertada y otra confundida, aunque entienden que es necesario adoptar una teoría social de la alfabetización, lo que «significa capacitar a los alumnos para que comprendan esos contextos, y para que reconozcan cómo se forman y cómo se producen sus propias respuestas» (Buckingham, 2005: 192). La formación crítica parte de un modelo de escuela crítica y de las corrientes activas de la enseñanza, a la vez que está también fundamentada en la investigación de la recepción (Aguaded, 1999). Permite superar un planteamiento simplista que solo mira al mensaje y deja de lado al receptor y a cómo condiciona el proceso, puesto que, aunque el texto reproduce mayoritariamente la ideología dominante, es preciso tener en cuenta la dialéctica con el público (Fecé, 2000). Más aún cuando ante el usuario se abre un amplio abanico de posibilidades para elegir y gestionar el autoconsumo, al menos aparentemente, puesto que se camina a la vez «hacia la personalización y la interactividad, y hacia la hegemonía de unos pocos» (Pérez-Tornero, 2000b: 27) en un proceso concentrador y globalizador nunca antes experimentado.

Desde la EI se coloca el foco sobre cómo las instituciones construyen o pueden construir los significados. Es este el aspecto más problemático dado que el abordarlo abiertamente suscita el silencio de los medios y críticas ideológicas, si bien el propio enfoque estructural se sitúa en el pensamiento crítico, que no tiene por qué ser necesariamente marxista o de izquierdas y es crítico no solo con el mercado y el sistema capitalista sino también con el propio pensamiento crítico «clásico» y sus alternativas socioeconómicas y políticas (Reig, 2011).

2. Material y métodos

El material usado como fuente primaria y objeto de estudio es el currículo AMI para profesores de la UNESCO (Wilson & al., 2011), que incluye proveedores de información como bibliotecas o archivos, lo que ha exigido acotar el texto a los medios y sus productos. El método utilizado es el análisis de contenido por campos semánticos, cuantitativo y cualitativo. Se ha utilizado software libre específico, incorporando la técnica «Keyword in context» (KWIC), aplicando filtro «stopwords», lematización, agrupamientos y concordancias. Dado que los términos incluidos son comunes al tratar sobre medios, periodismo o información desde los más variados enfoques, para su recuento e interpretación se ha comprobado que su aparición en el texto tenga relación con el enfoque estructural. Una vez detectado el término, se ha analizado dentro de la oración, como primera unidad de contexto. Como la cantidad de términos por campos varía, hemos valorado las frecuencias de aparición y se ha aplicado cálculo de probabilidades para detectar la representatividad. También se ha recurrido a una unidad de contexto externo: la UNESCO, como fuente de la que surge el texto, y su posicionamiento histórico, fundamentalmente el que emana de su Conferencia General de París de 1989 con la que se cierra el cisma y el debate surgido en la década de 1970 en torno al «Informe MacBride» y el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (Quirós & Sierra, 2016).

El trabajo se organiza en dos fases sucesivas. En la Fase 1, con un carácter previo y cuyos resultados recogemos en este apartado metodológico, se ha aplicado el análisis de contenido, con el objetivo de encontrar los nexos de la EI con la Educación Mediática, a las dimensiones de la competencia mediática establecidas por Ferrés y Piscitelli (2012), impulsoras «de una línea de investigación para mejorar la educación mediática de la ciudadanía» (Pérez-Escoda, García-Ruiz, & Aguaded, 2018: 3) y base metodológica en numerosos estudios de referencia en el área. Igualmente, se ha procedido sobre las competencias AMI explicitadas en el currículo, para detectar una primera relación con la EI y delimitar las unidades de análisis dentro del documento. En la Fase 2 se ha aplicado al contenido de los módulos y unidades del currículo previamente delimitadas.

2.1. Establecimiento de indicadores para el análisis de contenido

Los campos semánticos se han generado teniendo en cuenta los contenidos y planteamientos de la EI en la universidad pública española.

Figura I. Distribución de la EI por áreas temáticas, campos semánticos y términos

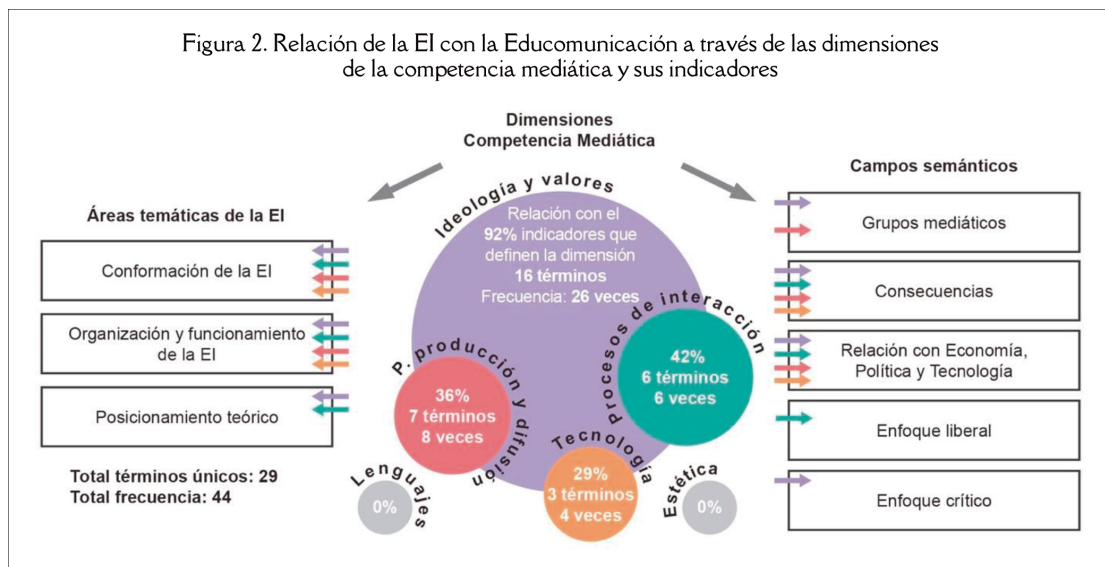


La revisión de los planes de estudio del Grado de Periodismo de todas las facultades públicas de Ciencias de la Información/Comunicación, donde se imparte esta disciplina bajo varias denominaciones, permitió localizar las asignaturas y analizar sus guías docentes, logrando una definición de la EI como materia académica. Esta supone el estudio del sistema de medios, desde el punto de vista de la propiedad, organización y funcionamiento (principalmente de las dinámicas influidas por la economía, la política y la tecnología), y de las consecuencias de su existencia; abordando las distintas teorías en las que se fundamenta su estudio y, en gran parte, con un enfoque crítico y a través del análisis del contexto.

El estudio de los descriptores de estas áreas y la revisión de textos para algunos campos (Gozálvez, 2013; Ferrés, Masanet, & Marta-Lazo, 2013), unidos a la reflexión y experiencia personal docente en EI, ha llevado a generar un repertorio de términos distribuidos en campos semánticos por áreas de estudio dentro de la EI (Figura 1), sin repeticiones, tomando decisiones razonadas cuando podían estar en más de una ubicación. Los términos bajo «Relación con la Economía, Política y Tecnología» se presentan unidos al precisar, en muchos casos, su división en dimensiones la reiteración. Con «Enfoque liberal», reducimos la Economía de la Comunicación, y con «Enfoque crítico», simplificamos la Economía Política de la Comunicación.

2.2. Aplicación del análisis de contenido a los indicadores de la competencia mediática

El análisis de contenido semántico aplicado a los indicadores de las seis dimensiones de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012) confirma la estrecha conexión entre la EI y la Educación Mediática (Figura 2). Salvo «Lenguajes» y «Estética», las demás dimensiones, en su conjunto, se vinculan con todos los campos de las áreas de la EI a través de 29 términos únicos con una frecuencia conjunta de 44, especialmente con los de «Consecuencias» (12 términos y la mayor representatividad tras el estudio de probabilidades) y «Relación con la Economía, Política y Tecnología». La relación más estrecha es con la dimensión «Ideología y Valores» (el 92% de sus indicadores se relacionan con el enfoque estructural), en la que predominan las referencias al campo «Consecuencias» (10 términos y la mayor representatividad), seguidas de las adscritas al campo «Posicionamiento crítico».



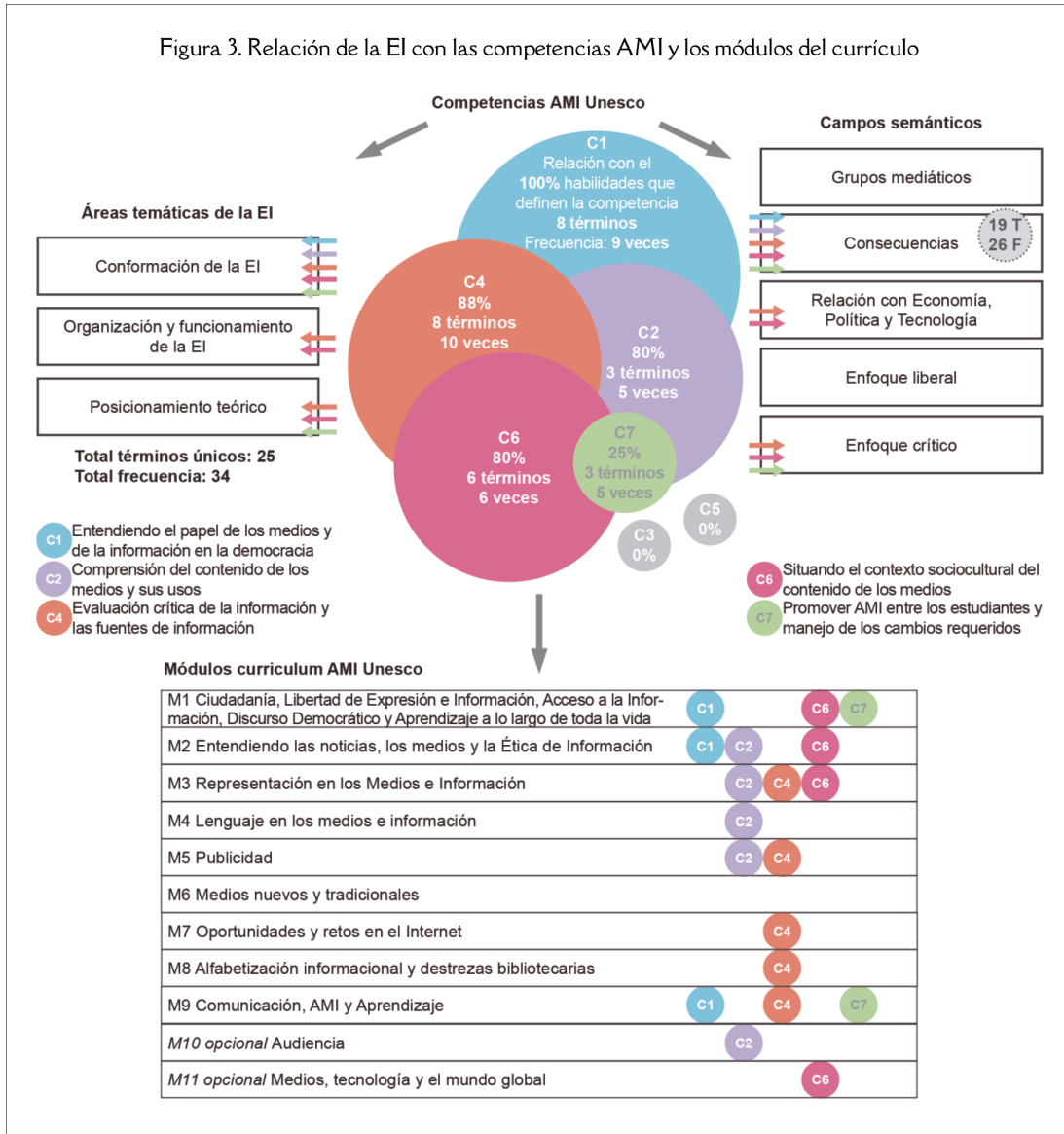
2.3. Aplicación del análisis de contenido a las competencias AMI y delimitación de las unidades de análisis

El currículo objeto de estudio plantea siete competencias que se prevén adquirir con la formación y la relaciona con los módulos y unidades en los que se estructura el contenido. Se establece una conexión con la EI (Figura 3) a través de las destrezas y habilidades de cinco de sus competencias (salvo C3 y C5) y, muy especialmente, con el campo «Consecuencias» (19 términos). Las competencias con referencia

más directa al enfoque estructural están presentes en todos los módulos salvo uno (M6), de los 11 que componen el currículo.

3. Análisis y resultados

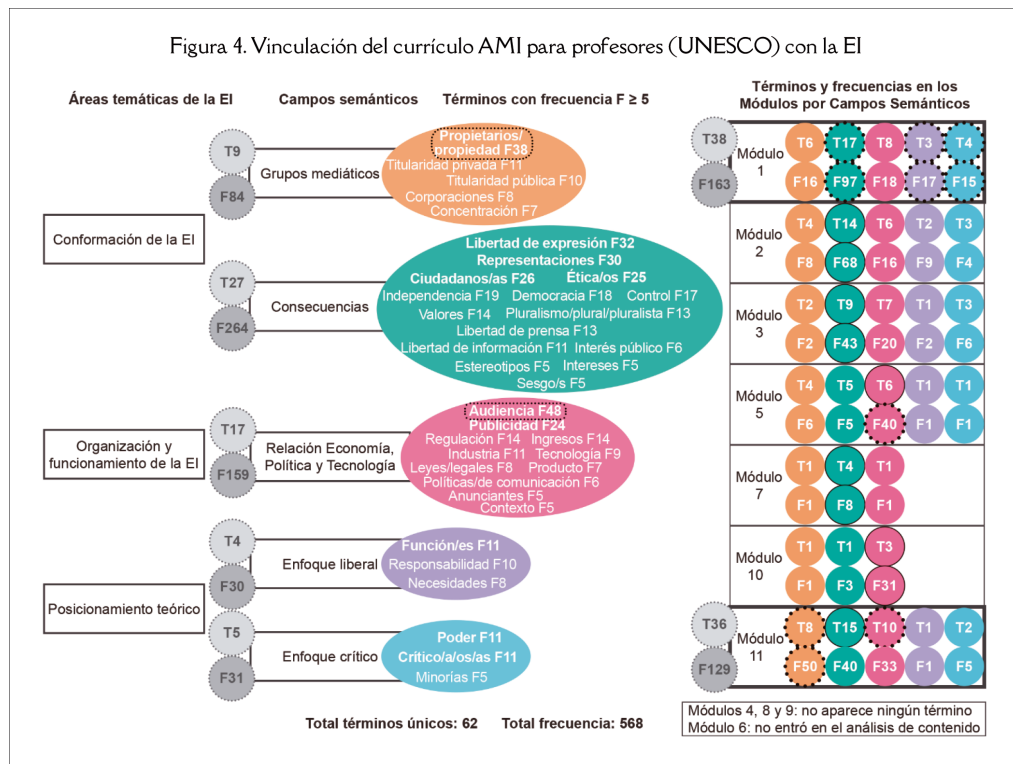
El análisis de contenido del currículo AMI desvela una vinculación con la EI (Figura 4) a través de 62 términos (T) únicos, que aparecen 568 veces (frecuencia, F). La mayoría provienen del campo «Consecuencias» (27 términos, frecuencia 264 y la mayor representatividad) y «Relación con Economía, Política, Tecnología». Cabe manifestar que el número de términos aparecidos y las frecuencias del «Enfoque liberal» y del «Enfoque crítico» han sido prácticamente idénticos, si bien, tras el estudio de probabilidades, es más representativo el primero.



De todos los módulos (M) de contenido analizados, en tres de ellos (M4, M8 y M9) no aparece ni un solo término de forma relacionada con el enfoque estructural. El resto ofrece una vinculación no uniforme, siendo más débil en el caso de los módulos M7 y M10 y la más fuerte con los módulos M1 y M11. El cruce de los términos y frecuencias por módulos con las competencias (C) AMI que buscan desarrollar, arroja

las C1 y C6 como fundamentalmente relacionadas con la EI. Para valorar correctamente la vinculación del currículo objeto de estudio con el enfoque estructural, hay que tener en cuenta su definición de los medios como fuentes de información confiable y actualizada, creada mediante un proceso editorial guiado por valores periodísticos, pudiendo atribuir dicha confiabilidad editorial a una organización concreta. En el glosario final se sustituye el adjetivo confiable por creíble. El documento enumera como factores claves de la práctica periodística –una ventana al mundo–, la verdad, la independencia o la rendición de cuentas. Precisa que, de acuerdo con algunos críticos –apostilla textual–, dicha libertad e independencia de los periodistas es impactada por motivaciones financieras y políticas tanto de los empleados como de los dueños de los medios. Y la independencia editorial se explica como la libertad profesional de los editores para tomar sus decisiones editoriales sin recibir interferencia alguna por parte de los propietarios del medio o cualquier otro actor.

Atribuye a los medios una función fiscalizadora del gobierno y del poder de cualquier entidad pública o privada de importancia. Considera que, aunque los medios tienen gran poder sobre la sociedad pudiendo dirigirla y desafiarla, también la reflejan, puesto que las historias y representaciones que proveen, son las que la sociedad exige y acepta. Entiende que, si el estado regula los medios, interfiere en la independencia de los periodistas, y aboga por su independencia del control del estado o del gobierno como garantía de una eficaz libertad de expresión y del intercambio de información e ideas.



Los efectos de la concentración se ligan con el pluralismo, que se define por la existencia de diversidad de medios en relación con la propiedad y el soporte de los medios. Relaciona la presión de la publicidad con el posible silenciamiento de temas y el uso del entretenimiento para la atracción de audiencias que, sin embargo, se presentan como activas. Trata los retos y riesgos del mundo virtual para los jóvenes relegando el conocimiento de quiénes son los propietarios. Y resalta de los nuevos medios digitales y electrónicos el mayor acceso a la información y al conocimiento, las mayores posibilidades para la libertad de expresión y el buen gobierno, y que favorecen la participación democrática. De la globalización destaca su posible utilidad para llevar al conocimiento y debate público cuestiones de desarrollo con impacto mundial y valora positivamente su efecto en la política, al aumentar el flujo de información dentro y

fuera de las fronteras nacionales y las plataformas para el discurso público. Desde el primer módulo de contenido, en el que se presentan los temas y conceptos clave de la AMI, se manifiesta como fundamental conocer el mercado de medios, su propiedad y control, puesto que define el contenido y los procesos. El último módulo, catalogado como opcional, se dedica casi de modo temático al mercado y la empresa mediática: conocimiento de la propiedad, análisis de las dimensiones socio-culturales y políticas de los medios globalizados y de la irrupción de los medios alternativos.

4. Discusión y conclusiones

Confirmada la consideración de partida de la estrecha conexión de la EI con la educación en comunicación a través de las dimensiones de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012), destacamos su interrelación con la dimensión «Ideología y valores», resultado que se pone en valor al confirmar que los docentes de Educación y Comunicación en las universidades españolas, consideran esta dimensión como «una de las más relevantes para enfocar la enseñanza en materia de educación mediática» (López & Aguaded, 2015: 193). La relación de la EI con las competencias AMI del currículo para profesores de la UNESCO se determina fundamentalmente a través de aquellas que incluyen el conocimiento del papel de los medios y la información en la democracia, el análisis del contexto sociocultural del contenido y su evaluación crítica. En todos los casos, la conexión más fuerte es a través del campo de la EI que hemos denominado «Consecuencias», con términos provenientes del entorno de los derechos a la libertad de expresión e información.

El análisis de contenido confirma, asimismo, desde un punto de vista cuantitativo, que muchas de las temáticas fundamentales abordadas por el currículo AMI para profesores se relacionan con las de la EI. Sin embargo, a través del análisis cualitativo, se detectan una serie de debilidades de fondo en dicha vinculación. La ruptura con el enfoque estructural se produce principalmente cuando en el currículo decae su declarado espíritu crítico, con el que entra en contradicciones, resultado de ciertas tensiones en una lucha por lo políticamente correcto, en muchos casos solo entendibles a la luz de procesos históricos (Quirós & Sierra, 2016). Se contradice con la conceptualización que se hace de los medios, al señalar que se puede confiar en lo que dicen y, a la vez, pedir que se aborden de forma crítica, clave para el éxito educativo en el actual contexto en el que son cruciales las habilidades para juzgar la credibilidad de la información (Kahne & Bowyer, 2017). Lo mismo ocurre al indicar que existe un proceso editorial –implica selección y producción de los contenidos– pero que, al entender que es determinado por valores periodísticos, se descarga de cualquier interés ajeno al periodismo. Igualmente, decae al mostrar la actividad periodística como una ventana al mundo y explicar sus funciones: la idea de los medios como cuarto poder no deja de ser una idealización, obviando que los grandes medios son en sí inmensas corporaciones.

Otro punto de revisión es la sustantivación que la UNESCO realiza de los factores clave de la práctica periodística, como la organización del conocimiento, la verdad o la independencia, sobre el periodista y no tanto sobre el empresario. Otras divergencias se encuentran al conceptualizar el pluralismo con un claro posicionamiento a favor del mercado, sin cuestionar que múltiples medios e, incluso, propietarios, no tiene que significar diversidad de voces. Se suma a este índice de debilidades el posicionamiento ante la globalización –aunque la ONU ha rebajado ya el nivel de optimismo (Puddephatt, 2016; ONU, 2017)–, la tecnología y los nuevos medios, al no plantear como crucial el conocimiento de la propiedad de la Red. De hecho, el módulo de estudio de las «Oportunidades y retos en Internet» es el que, de los relacionados con la EI, presenta una vinculación más débil con la misma. En el currículo AMI se considera crucial el conocimiento de la propiedad de los medios, básico para todos los demás aspectos de la EI, puesto que implica saber quién emite el mensaje. Más aún cuando, en la actualidad, los promotores de la desinformación y «fake news» han creado «pseudomedios, que, con presentaciones profesionales y apariencia de legítimos, han extinguido la frontera entre información, opinión e ideología» (Del-Fresno-García, 2019: 6). Y toda vez que los agentes de la desinformación con frecuencia no actúan independientemente, sino que utilizan una red de sitios y cuentas con apariencia de autónomas, para replicar el contenido (Alaphilippe & al., 2019) y aumentar la confianza. Es incongruente la ubicación del módulo dedicado de forma temática, casi en exclusiva, a la propiedad y el control de los medios al

final del currículo y su clasificación como opcional. A pesar del grado de flexibilidad y adaptabilidad en la aplicación de sus módulos, el documento ofrece una organización y estructura, con lo que lleva implícito de valoración de las temáticas y priorización de los contenidos. El currículo tampoco aporta herramientas totalmente válidas para el conocimiento del mercado de medios, ya que la información sobre la propiedad y el control último de las empresas no es siempre fácilmente accesible. A ello se añade que no se trata solo de conocer qué grupos tienen qué medios, sino de profundizar en cuestiones como quiénes son los dueños, las relaciones con otras industrias, el nivel de dependencia con el entorno financiero, sus implicaciones como soporte publicitario o el nivel de concentración informativa y publicitaria en un determinado mercado, cuestiones algunas de ellas señaladas por la propia UNESCO posteriormente (Mendel, García-Castillejo, & Gómez, 2017).

Se pone así de manifiesto la necesidad de actualizar algunos de los planteamientos de fondo del currículo AMI para profesores de la UNESCO, que cohesione más el espíritu declarado con la letra, lo que se lograría reforzando en el mismo el enfoque estructural. Supone un reto enfrentar el poder de los medios y asumir el rechazo que en su propio seno puede generar la existencia de una visión crítica real. Sin embargo, el vertiginoso cambio tecnológico, la ubicuidad de la desinformación y el papel crucial del conocimiento de los agentes envueltos en la misma y del desarrollo del pensamiento crítico para afrontarla, obliga a la actualización de este currículo, y a su revisión periódica, haciendo además más necesario que nunca abordarla desde un enfoque estructural que favorezca una ciudadanía crítica y el proceso democrático.

Apoyos

Este trabajo se realizó con financiación de la Junta de Andalucía en su convocatoria de Ayudas a Consolidación de Grupos de la Junta de Andalucía, proyecto con referencia 2017/HUM-618 (inicio: 10-05-2017, finalización: 31-12-2019).

Referencias

- Aguaded, I. (1999). *Convivir con la televisión: familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- Aguaded, I. (2001). *La educación en medios de comunicación: Panorama y perspectivas*. Murcia: KR.
- Alaphilippe, A., Gizikis, A., Hanot, C., & Bontcheva, K. (2019). *Automated tackling of disinformation. Major challenges ahead*. Brussels, European Union. <http://bit.ly/2YIF9aV>
- Almirón, N. (2009). Private owners of media corporations in Spain: Main structural and financial data. *Communication & Society*, 22(1), 243-263. <https://bit.ly/2ISvqYp>
- Almirón, N., & Segovia, A. (2012). Financialization, economic crisis, and corporate strategies in top media companies: The case of Grupo Prisa. *International Journal of Communication*, 6, 2894-2917. <https://bit.ly/2xjvAml>
- Area, M., Borrás, F., & San-Nicolás, B. (2015). Educar a la generación de los millenials como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital. *Revista de Estudios de Juventud*, 109, 13-32. <http://bit.ly/31kPOGj>
- Benito, A. (1973). *Introducción a la teoría general de la información*. Madrid: Guadiana.
- Birkinbine, B., Gómez, R., & Wasko, J. (2017). *Global Media Giants*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315682334>
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- De-Pablos-Pons, J., & Ballesta-Pagán, J. (2018). La educación mediática en nuestro entorno: Realidades y posibles mejoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (32), 91-91. <http://bit.ly/2MFGcBX>
- Del-Fresno-García, M. (2019). Desórdenes informativos: Sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *El Profesional de la Información*, (28), 3-3. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.02>
- Fecé, J.L. (2000). Lectura crítica de los medios audiovisuales. In Pérez-Tornero, J.M. (Ed.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información: Nuevos lenguajes y conciencia crítica* (pp. 135-168). Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J., & Masanet, M.J. (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J., Masanet, M.J., & Marta-Lazo, C. (2013). Neurociencia y educación mediática: Carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social*, 18, 129-144. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44317
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flores, J., Frau-Meigs, D., & Vélez, I. (2015). Educación a medias. Un problema mundial. *Ciencia UANL. Tendencias Educativas*, 74, 33-37. <http://bit.ly/2MK0sCH>
- Frau-Meigs, D. (2006). *Media education. A kit for teachers, students, parents and professionals*. Paris: UNESCO. <https://bit.ly/2luR8NJ>
- Frau-Meigs, D., Flores, J., & Vélez, I. (2014). Políticas públicas de alfabetización mediática e informacional en Europa: Formación y fortalecimiento de competencias en la era digital. In Ramírez-Prado, F., & Rama, C. (Eds.), *Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias* (pp. 79-90). Perú: Universidad Alas Peruanas y Virtual

- Educa. <http://bit.ly/2Khbm7u>
- García-Santamaría, J.V. (2016). *Los grupos multimedia españoles. Análisis y estrategias*. Barcelona: UOC.
- González-Fernández, N., Gozávez-Pérez, V., & Ramírez-García, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117-146. <http://bit.ly/31o4FQw>
- González-Yuste, J.L. (2000). Variables de la educación en comunicación. In ., J.P.T. (Ed.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información: Nuevos lenguajes y conciencia crítica* (pp. 171-219). Barcelona: Paidós.
- Gozávez, V. (2013). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>
- López, L., & Aguaded, M.L. (2015). Teaching media literacy in colleges of education and communication. [La docencia sobre alfabetización mediática en las Facultades de Educación y Comunicación]. *Comunicar*, 44, 187-195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- Mancinas-Chávez, R. (2016). *Fundamentos teóricos de Estructura de la Información*. La Laguna: Cuadernos Artesanos de Comunicación. <https://doi.org/10.4185/cac106>
- Martínez-Vallvey, F., & Núñez-Fernández, V. (2016). *La comunicación y su estructura en la era digital*. Madrid: Ediciones CEF.
- Masanet, M., & Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication Papers*, 2, 83-90. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v2i02.22109
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.
- Mcdougall, J., Zezulcova, M., Van-Driel, B., & Sternadel, D. (2018). Teaching media literacy in Europe: Evidence of effective school practices in primary and secondary education. *NESET II Report*. <https://doi.org/10.2766/613204>
- Mendel, T., García-Castillejo, A., & Gómez, G. (2017). Concentración de medios y libertad de expresión: Normas globales y consecuencias para las Américas. Cuadernos de Discusión de Comunicación e Información UNESCO 7. <https://bit.ly/2xgsu25>
- ONU (Ed.) (2017). Informe del Relator Especial sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y de expresión. <https://bit.ly/2L6bTk7>
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., & Marta-Lazo, C. (2018). Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la alfabetización digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32), 29-42. <http://bit.ly/2OLWzzy>
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2018). La competencia mediática en el profesorado universitario. Validación de un instrumento de evaluación. *@tic*, 21, 1-9. <https://doi.org/10.7203/attic.21.12550>
- Pérez-Tornero, J.M. (2000a). El desarrollo de la sociedad de la información: Del paradigma de la cultura de masas al de la cultura multimedia. In Pérez-Tornero, J.M. (Ed.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información: Nuevos lenguajes y conciencia crítica* (pp. 17-34). Barcelona: Paidós.
- Pérez-Tornero, J.M. (2000b). Introducción. In Pérez-Tornero, J.M. (Ed.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información: Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.
- Pérez-Tornero, J.M., Paredes, O., Baena, G., Giraldo, S., Tejedor, S., & Fernández, N. (2010). Trends and models of Media Literacy in Europe: Between digital competence and critical understanding. *Análisis*, 40, 85-100. <https://doi.org/10.7238/a.v0i40.1146>
- Pérez-Tornero, J.M., & Tayie, S. (2012). Teacher training in media education: Curriculum and international experiences. [La formación de profesores en educación en medios: Currículo y experiencias internacionales]. *Comunicar*, 39, 10-14. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>
- Pfaff-Rüdiger, S., & Riesmeyer, C. (2016). Moved into action. Media literacy as social process. *Journal of Children and Media*, 10(2), 164-172. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1127838>
- Puddephatt, A. (2016). Internet y la libertad de expresión. Cuadernos de Discusión de Comunicación e Información UNESCO 6. <https://bit.ly/2IVRXDR>
- Quiros, F., & Sierra-Caballero, F. (2016). *El espíritu MacBride. Neocolonialismo, comunicación-mundo y alternativas democráticas*. Quito: Ciespal.
- Rangel-Contla, J.C. (1975). Estructura y orden de la sociedad. *Nueva Antropología*, 1(1), 5-30. <https://bit.ly/2IUs6fu>
- Real Academia Española (Ed.) (2014). *Diccionario de la lengua española (23ª ed.)*. Actualización 2018. <https://bit.ly/18M1VQm>
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Reig, R. (2011). *Todo mercado. Contra la simplicidad del pensamiento crítico*. Barcelona: Anthropos.
- Reig, R. (2017). Metodología para el estudio de la estructura mundial de la información. In Reig, R., & Labio, A. (Eds.), *Estructura mediática y poder* (pp. 15-33). Barcelona: Anthropos.
- Reig, R., & Labio, A. (2017). *El laberinto mundial de la información. Estructura mediática y poder*. Barcelona: Anthropos.
- Reig, R., Mancinas-Chávez, R., & Bocio, A.I. (2017). Enfoque estructural complejo: Propuesta metodológica desde el periodismo. *Estudio del Mensaje Periodístico*, 23(1), 191-208. <https://doi.org/10.5209/ESMP.55591>
- Sánchez-Bravo, A. (1992). *Manual de Estructura de la Información*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Tiede, J., Grafe, S., & Hobbs, R. (2015). Pedagogical media competencies of preservice teachers in Germany and the United States: A comparative analysis of theory and practice. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 533-545. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068083>
- Tulodziecki, G., & Grafe, S. (2012). Approaches to learning with media and media literacy education-trends and current situation in Germany. *Journal of Media Literacy Education*, 4(1). <http://bit.ly/2KJdG5>
- Wallis, R., & Buckingham, D. (2016). Media literacy: The UK's undead cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10286632.2016.1229314>

- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Council of Europe Report. <http://bit.ly/2ORydV0>
- Wilson, C. (2012). Media and Information literacy: Pedagogy and possibilities. [Alfabetización mediática e informacional: Proyecciones didácticas]. *Comunicar*, 39, 15-24. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores*. París: UNESCO.

Club de Editores

comunicareditores.wordpress.com

Comunicar
Recursos de edición para
publicaciones científicas