

Educación mediática en Primaria: Intervención contra el odio en redes

Laura Picazo Sánchez
lpicazo@universidadviu.com
Universidad Internacional de Valencia
Valencia, España
ORCID iD [0000-0002-1971-3671](https://orcid.org/0000-0002-1971-3671)

Eva Tomás Fernández
eva.tomas.fernandez@gmail.com
Universidad Internacional de Valencia
Valencia, España

DOI [10.34623/dj7r-qr76](https://doi.org/10.34623/dj7r-qr76)

Recibido 2023-12-15
Aceptado 2024-02-29
Publicado 2024-02-29

Cómo citar y licencia

Picazo Sánchez, L., & Tomás Fernández, E. (2024). Educación mediática en Primaria: Intervención contra el odio en redes. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 4(1). Recuperado a partir de <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/rotura/article/view/224>

Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas 4.0.

Resumen

El propósito de este trabajo es diseñar un programa de Educomunicación para Educación Primaria que contribuya a la actitud crítica del alumnado frente a las pantallas –es decir, a la adquisición de competencias sobre el uso saludable y positivo de las TIC, Internet y las redes sociales– y, específicamente, en pro de la identificación del odio en la red. En primer lugar, se analiza el marco teórico existente, revisando la ley educativa regional y estatal, así como las teorías de la comunicación implicadas y las publicaciones científicas más relevantes de los últimos años en esta área. A continuación, se expone el proyecto de intervención diseñado, que se desarrolla de forma anual, transversal y contextualizada en un aula real, y que implica distintos niveles de intervención y participación para profesorado y alumnado. Se extraen, finalmente, distintas conclusiones en torno a la necesidad de la alfabetización mediática en Primaria y a cómo derribar los discursos de odio entre menores, destacándose la importancia de la intervención del personal docente del último ciclo de Primaria, la facilitación de espacios seguros de reflexión y debate entre iguales y la sensibilización del grupo familiar. La intervención para el futuro propone potenciar el trabajo en la actitud crítica desde el inicio de la etapa de Primaria, con prácticas realistas, acordes a las circunstancias y necesidades del propio grupo intervenido. La formación, la sensibilización y el compromiso docente se perfilan como herramientas clave para que el alumnado adquiera actitud crítica antes las redes.

Palabras clave

Educación mediática · Educación Primaria · Odio · Influencer · Instagram.

Abstract

The purpose of this work is to design an Educommunication program for Primary Education that contributes to the critical attitude of students towards screens - that is, to the acquisition of skills on the healthy and positive use of ICT, Internet and social networks. - and, specifically, in favor of identifying hate on the Internet. Firstly, the existing theoretical framework is analyzed, reviewing the regional and state educational law, as well as the communication theories involved and the most relevant scientific publications of recent years in this area. Next, the designed intervention project is presented, which is developed annually, transversally and contextualized in a real classroom, and which involves different levels of intervention and participation for teachers and students. Finally, different conclusions are drawn regarding the need for media literacy in Primary and how to overthrow hate speech among minors, highlighting the importance of the intervention of the teaching staff of the last cycle of Primary, the facilitation of safe spaces for reflection and debate among equals and raising awareness of the family group. The intervention for the future proposes to enhance work on a critical attitude from the beginning of the Primary stage, with realistic practices, in accordance with the circumstances and needs of the intervened group itself. Training, awareness and teaching commitment are emerging as key tools for students to acquire a critical attitude towards networks.

Keywords

Media literacy · Primary Education · Hate · Influencer · Instagram.

1. Introducción y justificación

Parece acertado afirmar que la digitalización social ha modificado la manera en que las personas se relacionan con el mundo que les rodea. Tal como afirman Gutiérrez, Pinedo y Gil (2022, p. 22), “la digitalización y el desarrollo de Internet marcan un antes y un después en el tratamiento, almacenamiento y difusión de la información. Internet [...] supuso un cambio de paradigma económico, social y cultural”. En este contexto, la exposición de las personas a los contenidos audiovisuales se puede considerar elevada.

Conforme a lo expresado por Catibiela (2017, p. 48), las imágenes tienen un papel sin precedentes en

la actualidad, se hacen presentes en todas partes, y la infancia y la adolescencia interactúa cotidianamente con diversidad de experiencias relacionadas con estas. Sin embargo, el hecho de que las personas vivan inmersas en un entorno digitalizado y se relacionen con las imágenes de manera cotidiana no significa necesariamente que sean capaces de interpretarlas siempre de manera adecuada. Mitchell (en Catibiela, 2017, p. 48) afirma que, “si bien vivimos en un mundo visual, hay que aceptar que no lo es y que todo lo que parece transparente y evidente requiere de una explicación”.

Parece prudente pensar, pues, que la información y los mensajes que las imágenes (audio) visuales transmiten no son siempre claros y directos, y por lo tanto requieren de cierta formación para interpretarlos de manera crítica. De hecho, Gutiérrez, Pinedo y Gil (2022, p. 30) informan de que “la omnipresencia de los medios y la virtualización de gran parte de nuestras tareas cotidianas pone de manifiesto, ahora más que nunca, la necesidad de una formación en TIC y medios para el desarrollo de una ciudadanía crítica”.

El informe *EU Kids Online* (Smahel *et al.*, 2020, p. 19) aporta datos concretos sobre el uso diario que hacen la población de 9 a 16 años de edad sobre los distintos dispositivos electrónicos: en España, pasan una media de 180 minutos al día conectados a Internet, tiempo que está por encima de la media europea y en aumento proporcional con la edad (Smahel *et al.*, 2020, pp. 22-23).

Gutiérrez y Tyner (2012, p. 33) afirmaban que “dada la importancia de medios como la televisión, videojuegos o Internet en la educación informal de los niños y jóvenes, sería impensable que la escuela permaneciese ajena a la influencia de los medios”. Esto traslada el foco de la cuestión a las instituciones educativas, donde la situación planteada anteriormente se ve reflejada en una época de cambios en el paradigma educativo, como respuesta adaptativa al contexto real en el que se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como indican Gutiérrez, Pinedo y Gil (2022, p. 22), la innovación educativa no debe confundirse con la innovación tecnológica; es un error habitual que tanto en la integración curricular de las TIC como en la formación del profesorado se ponga el énfasis en el dominio de las tecnologías a nivel instrumental y se olviden las competencias socio-comunicativas que estas permiten y condicionan.

Por otro lado, si se mira hacia las redes sociales, se observa que en estas se encuentra la figura *influencer*. Blanco (citada por Martínez, Montserrat y Segarra, 2019, p. 1347) la describe como “persona influyente en las redes sociales con capacidad para crear y modificar actitudes y comportamientos”. Fernández, Hernández y Sanz (2018, p. 20), por su parte, defienden que “el *influencer* serviría de altavoz y canalizador de los mensajes de las marcas, pero también de los medios de comunicación de masas e incluso de los partidos políticos”. A pesar de que, según los datos del informe *EU Kids Online* (Smahel *et al.*, 2020, pp. 29-30), el consumo diario de redes sociales no es tan acusado como el de Internet de forma genérica (un 38% de jóvenes entre los 9 y los 16 años afirman utilizarlas diariamente frente a más del 90% que afirmaba usar dispositivos electrónicos e Internet a diario), sí se trata de una cantidad que se traduce en influencia para la infancia y, especialmente, la adolescencia, etapa en que el consumo de redes sociales crece (un 58% afirman utilizarlas diariamente).

Resulta de interés, en el entorno *social media* apuntar a determinados comportamientos que eclosionan en la red y, particularmente, a cómo conductas negativas entre iguales tienen lugar. Es el caso de los discursos de odio: Sabemos que los adolescentes no solo son testigos y víctimas del discurso de odio, sino que también participan activamente en este como perpetradores (Wachs *et al.*, 2021 en Wachs *et al.*, 2022, p.10).

La Educación mediática se perfila como un elemento clave para aplicar conciencia crítica al consumo audiovisual y, por ende, contrarrestar la tendencia al consumo de contenidos violentos, de odio o agresión que, especialmente, se registra en adolescentes a partir de los 15 años en España (Smahel *et al.*, 2020).

Respecto a las condiciones y situaciones que facilitan la eclosión de estos comportamientos, Wachs *et al.* (2022, p.17) afirman:

[...] el discurso de odio a menudo se expresa en forma de bromas para ganar poder y adaptarse a los grupos dentro de las redes de iguales de los adolescentes. Por el contrario, la subescala de venganza mostró correlaciones bastante débiles o incluso correlaciones no significativas con las otras subescalas. Una explicación podría ser que la venganza es una motivación relativamente independiente y una expresión de la amena-

za percibida, mientras que el discurso de odio relacionado con el grupo representa intentos controlados por lograr objetivos de manera instrumental o aumentar el estatus dentro de un grupo determinado. Con base en estos hallazgos, parece imperativo educar a los adolescentes sobre estrategias de manejo de conflictos, la capacidad de lidiar con las emociones negativas y de manejar la frustración para evitar que los adolescentes utilicen el discurso de odio como un medio de venganza. La elevada frecuencia de la subescala de ideología indica la necesidad de una educación democrática en las escuelas y, por lo tanto, de prevenir la perpetración de discurso de odio. Los niveles de aprobación para las motivaciones relacionadas con el grupo (es decir, conformidad del grupo, mejora del estatus) indican que promover un clima de clase positivo e inclusivo y alentar a los estudiantes a reflexionar sobre las reglas y normas también son puntos de partida importantes para prevenir el discurso de odio entre los adolescentes. (Wachs *et al.* 2022, p.17)

Este estudio surge de necesidad de trabajar la educación mediática en las aulas, en concreto en la Escola Tecno de Terrassa (Barcelona, Cataluña), ayudando a construir una actitud crítica (Ferrés y Piscitelli, 2012) ante los medios y sus contenidos, haciendo especial hincapié en los relatos de odio. El énfasis que esta propuesta pretende hacer sobre la sensibilización familiar y el compromiso docente se espera, sean elementos de gran relevancia para el éxito de la intervención.

2. Paradigmas teóricos

Se pretende ofrecer al alumnado ayuda para la construcción de espíritu crítico a través de ejercicios prácticos, y potenciar valores positivos, como la creación de contenido de calidad o el empleo de las redes sociales como altavoz de conocimiento, entre otras. Estos principios de intervención están sostenidos en paradigmas teóricos de la comunicación que se aplican al uso de redes sociales:

2.1. Teoría de Usos y Gratificaciones

Este paradigma pretende explicar cuáles son los motivos por los que las personas utilizan los medios de comunicación, y parte del supuesto que las perso-

nas tienen un rol activo en la selección de aquellos medios que mejor sirven para satisfacer distintas necesidades (Katz, Blumler y Gurevitch, citados por Tarullo, 2020, p. 29). En otras palabras, es una teoría que investiga sobre cuáles son los distintos usos que las personas hacen de los medios, y por qué motivos, es decir, qué gratificaciones obtienen de estos.

2.2. Teoría del Interaccionismo Simbólico

El interaccionismo simbólico presenta tres características principales, establecidas por Blumer (citado por Piñeros, 2021, pp. 214-215):

- Los actos de las personas se direccionan en función del significado que se otorga a estos;
- Los actos y el significado de los mismos se relacionan con la interacción social;
- Los significados son manipulables y modificables a través de la interpretación que hace la persona al exponerse a situaciones cotidianas.

En este sentido, se parte del supuesto de que todas las acciones que una persona lleva a cabo en una red social se realizan en un contexto de constante interacción y que, por tanto, estarán determinadas por las interpretaciones que hacemos de las acciones de los demás, y las que los demás hacen de las nuestras.

2.3. Teoría del Flujo de Comunicación en Dos Pasos

Desarrollada por Paul Lazarsfeld y Elihu Katz, plantea, expuesta de manera simple, la siguiente hipótesis: los medios de comunicación de masas influyen en el público de manera indirecta a través de los líderes de opinión (Su, 2019, p. 495). Lazarsfeld (citado por San Miguel y Sádaba, 2018, p. 101) expuso que los medios de comunicación de masas no funcionan como herramientas omnipotentes para captar las audiencias y transmitir mensajes, sino que los mensajes de los medios son captados por un conjunto de individuos que transmiten la información al resto de la sociedad: los denominados líderes de opinión.

En el contexto actual, en el que los medios de comunicación tradicionales han perdido protagonismo dejando espacio para los contenidos a la carta y a las redes sociales, la figura de liderazgo de opinión definida por Lazarsfeld está representada por *influencers* (Rodrigo, Muñoz y Rodrigo, 2022, p. 251). Cabe destacar, además, que este proyecto pretende que el

profesorado (persona administradora principal del perfil) se convierta en *influencer* con espíritu crítico y capacidad de divulgar conocimiento y contenidos educativos de valor.

3. La educación mediática

Durante el siglo pasado, la educación mediática estaba centrada en la recepción crítica de contenidos mediáticos de masas (principalmente, la radio, la prensa, la televisión y el cine). A finales del siglo XX surge el término “alfabetización mediática”, definida por el Ministerio de Educación de Ontario (Canadá) de la siguiente manera:

Con la alfabetización mediática se pretende que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan, y de los efectos que estas técnicas producen. [...] Se trata de una educación que se propone incrementar la comprensión y el disfrute de los alumnos al estudiar cómo funcionan los medios, cómo crean significado, cómo están organizados y cómo construyen su propia realidad. [...] Tiene también como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de crear productos mediáticos. (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 34)

En este punto, cabe destacar que los mismos autores realizan una aclaración sobre los matices que diferencian los términos “educación mediática” y alfabetización mediática”, que en ocasiones se pueden confundir, sobre todo por la traducción literal de la palabra inglesa “*literacy*”. Según Buckingham (citado por Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 35), “la educación mediática [...] es el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los medios; la alfabetización mediática es el resultado: el conocimiento y las destrezas que los alumnos adquieren”.

Ya en el siglo XX, primero con el cine, y más tarde con la televisión, el auge del lenguaje audiovisual hizo que se planteara la necesidad de la alfabetización audiovisual y mediática, que desde entonces y hasta el día de hoy lucha por hacerse un espacio en la enseñanza obligatoria (Gutiérrez, Pinedo y Gil, 2022, p. 22). Existe todavía otra definición, esta vez del Parlamento Europeo (2007), de este mismo tér-

mino: “[La alfabetización mediática es] aquella que implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos e imágenes” (Aguaded, Marín y Díaz, 2015, p. 278).

Con la llegada de la digitalización, de Internet y más delante de la web 2.0, los conceptos “educación mediática” o “alfabetización mediática” cambian. A pesar de que conservan el enfoque comentado anteriormente, es decir, educar a las personas como receptoras críticas de mensajes audiovisuales, a este se añaden nuevas perspectivas, como la capacitación para un uso crítico de las TIC. Por ello se popularizó en 1997 el término “alfabetización digital” entre otros muchos que designaban esta preparación básica para la sociedad digital (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 34).

A todo este conjunto de términos y conceptos se añade el de “competencia digital”, presente en el currículo escolar desde que la Ley Orgánica de Educación (LOE) entró en vigor en 2006, momento en el que el currículo empezó a organizarse en torno a las competencias clave para el aprendizaje permanente definidas desde el Parlamento y Consejo Europeo. Su definición del concepto decía que “[...] consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. [Incluye] la utilización de las TIC como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse” (Gobierno de España, citado por Paredes, Freitas y Sánchez, 2019, p. 1). Este término, sin embargo, se refiere más bien a las habilidades técnicas, es decir, saber cómo utilizar los dispositivos electrónicos y las herramientas TIC para el tratamiento y uso de la información. Por su parte, Aguaded, Marín y Díaz (2015, p. 277) contribuyen a la ampliación del concepto aportando lo que se entiende por “competencia”: “[...] se define como un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, valores y actitudes necesarios en un contexto audiovisual determinado”. Estos autores recogen una definición de competencia ya no digital, sino “mediática”, del Parlamento Europeo (2006): “[la competencia mediática consiste en] un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la infor-

mación para el trabajo, el ocio y la comunicación”. Así, se puede ver cómo el término evoluciona de “competencia digital” a “competencia mediática”, incorporando en su definición, además de habilidades técnicas, las actitudes y los valores, y considerándose no solo una competencia útil para el tratamiento de información, sino también para el uso de las TIC en el ámbito de la comunicación y el ocio.

La mayoría de los términos citados anteriormente siguen utilizándose a día de hoy, predominando unos u otros según el contexto, los matices de significado que se les den y las preferencias de obras consultadas. A pesar de eso, actualmente se puede observar, según las últimas publicaciones de la UNESCO, “una tendencia global integradora de terminología y de competencias” (Gutiérrez, Pinedo y Gil, 2022, p. 23). Los autores explican que se propone el concepto Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), que pretende integrar las diferentes alfabetizaciones, aunque apuntan también que en relación con la formación del profesorado se siguen haciendo distinciones entre competencias TIC y AMI.

Por otro lado, el actual Currículum Alfamed de formación de profesorado en educación mediática analiza los distintos conceptos existentes y se decanta sobre todo por el uso del término “competencia mediática”, ya que “el término competencia es muy utilizado en el ámbito educativo, [...] y entraña una visión holística y contextualizada de los aprendizajes” (Aguaded, Jaramillo y Delgado, 2021, pp. 16-17), en comparación con otros términos como “educación” o “alfabetización”. El Currículum Alfamed también apunta que la palabra “mediática” es la más adecuada porque recoge tres tipos de habilidades: informacionales, audiovisuales y digitales (Aguaded, Jaramillo y Delgado, 2021, p. 17).

Finalmente, en el estudio *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*, Ballesteros y Picazo ofrecen una definición del término “Alfabetización Mediática” muy completa. De forma resumida, indican que “comprende el aprendizaje necesario para que el individuo interactúe de forma libre, preparada y consciente con los medios de comunicación” (Ballesteros y Picazo, 2018, p. 140). Se destacan, además, tres aspectos importantes a la hora de entender el término, que toman cierta importancia en el presente proyecto. En primer lugar, la interactividad del usuario toma un lugar central: las personas ya no

deben ser solo receptoras críticas de contenido, sino que deben aprender a interactuar con los medios de las múltiples formas que se les ofrecen. En segundo lugar, tal como indica Picazo en la investigación, la Alfabetización Mediática tiene un componente de prevención de los riesgos asociados a un mal uso de los medios, algo imprescindible a la hora de trabajar con personas menores de edad. Por último, la Alfabetización Mediática debe consistir en el trabajo del potencial positivo que tienen los medios y las TIC a nivel creativo, profesional, relacional y educativo (Ballesteros y Picazo, 2018, pp. 140-141).

3.1. La educación mediática en el aula de Primaria

Uno de los motivos por los que es importante trabajar la educación mediática en las aulas es la constatación de que parecen existir ciertas carencias en el alumnado de Primaria y Secundaria en cuanto a competencias mediáticas. Así lo detectaron Aguaded, Marín y Díaz en su estudio *La alfabetización mediática entre estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía (España)* en el que los autores proponían la introducción en el currículo escolar de una asignatura de educación mediática (2015, p. 292). A pesar de que se podría pensar que se trata de una situación ya superada a día de hoy, lo cierto es que no termina de ser así; en el *Curriculum Alfamed de formación de profesores en educación mediática* (Aguaded, Jaramillo y Delgado, 2021, p. 9) se informa de que en la actualidad los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan desconectados de los cambios que se producen en la sociedad, o van detrás de estos, con carencias significativas ante las necesidades demandadas.

De manera algo más concreta, este currículo describe una serie de retos actuales de la competencia mediática, derivados de la evolución y la transformación de las TIC que sucede de forma muy rápida en la actualidad, y a los cuales se pretende dar respuesta por medio de la educación mediática. En primer lugar, se expone que actualmente el rol de las personas usuarias es cambiante, y que existe una necesidad de adaptación a las nuevas formas de comunicación, que implican a la vez recepción y emisión de contenidos. Eso revela la necesidad de la educación mediática en las aulas, ya que este nuevo rol requiere dominar destrezas diferentes a las que se enseñaban anteriormente (Aguaded, Jaramillo y Delgado, 2021, pp. 15-16).

En segundo lugar, el hecho de vivir en una sociedad altamente conectada e informada como la actual conlleva problemáticas como la desinformación y la propagación de noticias falsas, resultando ello en una dificultad para la ciudadanía para discernir entre lo real y falso.

En esta misma línea, Portugal (2021, p. 57) afirma que esta situación puede dañar deliberadamente a las personas y la sociedad, por lo que defiende la importancia de fortalecer la educación y competencias mediáticas de *prosumers* que producen y consumen contenido, de manera que se oriente el acceso y uso a los medios, pero también la comprensión crítica ante los mensajes. Del mismo modo, la educación mediática es también una buena oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza, promoviendo la actitud crítica de la ciudadanía ante los medios, y contribuyendo a la promoción de la igualdad de oportunidades y a la participación activa en la sociedad (García y Contreras, citadas por Portugal, 2021, p. 58).

En tercer lugar, el Currículum Alfamed se refiere también a la gran proliferación de las redes sociales –y a la gran influencia que estas tienen en las personas jóvenes–, y a la aparición de *influencers*. Según el documento, es importante que la educación mediática se ocupe también del trabajo de este escenario y sus características, y de las formas de expresión y los contenidos que se comparten en este.

Por todo ello, se puede concluir que, a pesar de que la competencia digital sí parece estar presente en la mayoría de los centros escolares y en la formación del profesorado, probablemente no se trabaja desde el enfoque de la competencia mediática y crítica, priorizándose el sesgo tecnológico e instrumental, lo que hace necesario apostar por un enfoque que permita desarrollar la educación mediática de una forma integradora y global, apuntando a la construcción de espíritu crítico y a la neutralización de comportamientos y expresiones de odio.

4. Metodología

4.1 Contenidos

Los contenidos de la intervención han sido extraídos del Decreto 119/2015, del 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la Educación Primaria para la comunidad autónoma de Cataluña. Dichos contenidos son los indicados para el ciclo superior (5º y 6º)

de Educación Primaria, para los ámbitos de Educación en Valores, Conocimiento del Medio y Digital. Además, existen algunos contenidos del currículo de otras áreas que se trabajan de manera específica en cada actividad, que se encuentran incluidos en el desarrollo de cada una de ellas.

- **Ámbito de Educación en Valores**
 - Expresión de opiniones de forma asertiva mediante la conversación, la discusión y el debate.
 - Interpretación crítica de la realidad que presentan los medios de comunicación, incluido el lenguaje publicitario y las redes sociales.
- **Ámbito de Conocimiento del Medio**
 - Medidas que contribuyen a la seguridad personal y digital.
- **Ámbito digital**
 - Organización y uso de los propios entornos personales digitales de trabajo y aprendizaje.
 - Realización de comunicaciones virtuales interpersonales y publicaciones digitales.
 - Realización de actividades en grupo utilizando herramientas y entornos virtuales de trabajo colaborativo.
 - Desarrollo de hábitos de uso saludable de la tecnología.
 - Actitud crítica, prudente y responsable en el uso de las TIC

proyecto, se presenta el proyecto con una iniciación básica mediante píldoras formativas en vídeo y sesiones presenciales de resolución de dudas, exponiendo en qué consisten las 3 actividades, la organización de los equipos y el modo de trabajar con el profesorado colaborador. Cada semana se dedicará una sesión de clase, de 60 minutos de duración, a la ejecución de las actividades, diversificadas en las sesiones indicadas, que se describen a continuación:

El proyecto de intervención tiene una duración de aproximadamente nueve meses, ya que está diseñado para realizarse a lo largo de todo el curso escolar 2024-25, de septiembre a junio. Las intervenciones didácticas que se llevan a cabo en este proyecto tienen como trasfondo el trabajo reflexivo y ejecutivo contra los discursos de odio, pero también el manejo de herramientas digitales, la colaboración en equipo y la gestión de redes sociales de forma crítica, por lo que la educación mediática y digital se encuentran implicadas de forma constante.

4.2 Propuesta didáctica

Al inicio del curso escolar, el profesorado responsable habrá puesto en funcionamiento una cuenta de Instagram que se utilizará y gestionará de manera conjunta con el alumnado. Antes de empezar el

Recursos y materiales	Proyector, pizarra blanca, ordenador del aula con conexión a Internet, cuenta de Instagram, ordenadores portátiles y tabletas.
Duración	De septiembre a noviembre de 2024 (6 semanas) Cuatro sesiones de 60 minutos y dos sesiones de 90 minutos (7 horas en total)
Competencias clave	C. Comunicación lingüística, C. Digital, C. Sociales y cívicas, Conciencia y expresiones culturales, C. Aprender a aprender, S. Iniciativa y e. emprendedor. Competencias mediáticas implicadas: Lenguaje, Tecnología e Ideología y Valores. Ferrés y Pistelli (2012, 79-80)
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> Aprender a identificar contenidos de odio en los perfiles de redes sociales.
Contenidos específicos	<p>Ámbito lingüístico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias para la producción de textos escritos: planificar, escribir, revisar. Producción de textos escritos de tipología variada en distintos formatos y soportes: narraciones, explicaciones, descripciones, diálogos, noticias... Uso de programas informáticos para escribir textos, especialmente de tratamiento de textos, de edición gráfica y de publicaciones. Uso de herramientas de consulta y revisión para la producción de textos escritos. Convenciones propias de la comunicación digital. <p>Ámbito de Educación en Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en cualquier ámbito. <p>Ámbito de Educación Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> Recursos formales del lenguaje audiovisual y de su función expresiva y estética (encuadre, planificación, punto de vista, iluminación). Creación de mensajes visuales mediante materiales plásticos y tecnologías de la comunicación (imagen digital, vídeo, fotografía, instalación).
Descripción	<p>En esta actividad, el alumnado descubrirá cómo identificar contenido de odio en un contexto “influencer” empleándose publicaciones concretas de creadores de contenido con comentarios y reacciones que albergan relatos de odio. Se trata de una exposición con debate colaborativo, guiado de forma estructural por la docente pero articulado por la clase. Sesiones 1 y 2 (60 min).</p> <p>Sesiones 3 y 4 (90 min) Posteriormente se animará al alumnado a crear su propia versión de las publicaciones para promover, precisamente, cuentas y contenido anti odio. Para ello, se reunirán en equipos de 4 personas y valorarán qué tipo de publicaciones pueden resultar combativas de este tipo de relatos dañinos. Deberán realizar una o varias fotografías o grabaciones acompañadas de un post escrito.</p> <p>Sesiones 5 y 6 (60 min) Las dos últimas sesiones se dedicarán a la preparación del contenido que se va a publicar en la cuenta de Instagram de clase. Una vez todos los grupos hayan hecho su foto y su texto, la maestra lo irá publicando en el Instagram a lo largo de la siguiente semana.</p>

Tabla 1. Actividad 1: “Perfil Anti Odio”. Fuente: Elaboración propia.

Recursos y materiales	Proyector, pizarra blanca, ordenador del aula con conexión a Internet, cuenta de Instagram, ordenadores portátiles, programa o aplicación para crear infografías (Genially/Canva), material de escritura.
Duración	De abril a junio de 2025 (6 semanas) Cuatro sesiones de 60 minutos y dos sesiones de 90 minutos (7 horas en total)
Competencias clave	C. Comunicación lingüística, C. Digital, C. Sociales y cívicas, C. Aprender a aprender, S. Iniciativa y e. emprendedor. Competencias mediáticas implicadas: Procesos de Interacción, Ideología y Valores. Ferrés y Pistelli (2012, 79-81)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para plantear ideas creativas de acción local en la escuela para concienciar y sensibilizar en contra del odio. • Adquirir nociones básicas sobre la creación de infografías mediante un programa o aplicación específicos.
Contenidos específicos	<p>Ámbito de Educación en Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración y práctica de las normas de convivencia en el entorno cercano. • Hábitos cívicos en los distintos ámbitos relacionales. • Derechos y deberes que regulan el uso de bienes comunes y de los servicios públicos y la responsabilidad en su utilización. <p>Ámbito digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de programas y aplicaciones de creación de dibujo y edición de imagen fija, sonido e imagen en movimiento. • Búsqueda, contraste y selección información digital considerando distintas fuentes y entornos digitales. • Construcción de nuevo conocimiento personal mediante estrategias de tratamiento de la información con el apoyo de aplicaciones digitales.
Descripción	<p>En esta actividad el alumnado trabajará en la presentación de una idea creativa de comunicación local (en el entorno de la escuela) para ejecutar una acción de sensibilización contra el discurso de odio.</p> <p>Sesión 1 El alumnado se dividirá en grupos y realizará una búsqueda libre - pero supervisada por el profesorado- en Internet, con la intención de dar con ejemplos, ideas, campañas o buenas prácticas empleadas para concienciar sobre la expansión de los discursos de odio y la necesidad de neutralizarlos. Esta primera fase es un <i>brainstorming</i> libre y creativo, donde el objetivo es asumir y aglutinar ideas, capturas de pantalla, estructuras, formatos, personajes, textos, ejemplos que puedan inspirar la creación de una infografía o campaña que pueda después propagarse por el entorno de la escuela y el barrio.</p> <p>Sesión 2 La segunda sesión consiste en la ejecución del material gráfico y el acompañamiento de comunicación que cada equipo quiera aplicar para llevar a cabo su Acción Valiente. En clase, y empleando los programas Genia.ly, Canva y Power Point, se desarrollarán las infografías y pósters. La impresión será coordinada por el profesorado, convenido con reprografía externa. Las acciones pueden constituir, simplemente, la pegada de carteles o complementarse con charlas, debates o lectura de manifiestos anti odio, entre otras propuestas.</p> <p>Sesiones 3, 4 y 5 Cuando la idea de la acción está estructurada y los roles asignados a cada miembro del grupo, durante esta sesión 3 se lleva a cabo, generando, además, contenido para redes sociales. Toda la campaña será grabada a fin de poder generar contenido gráfico publicable. Se contemplan los permisos de imagen pertinentes y se reparten a todas las personas que aparezcan en las mismas, siendo recogidas por el equipo docente implicado.</p> <p>Sesión 6 A lo largo de esta sesión, de 2 horas de duración, se recoge, en dos partes diferenciadas, el feedback del alumnado. Dos docentes coordinan la sesión, siendo uno encargado de realizar entrevistas personales breves con cada alumno y alumna, recogiendo información que permita comprobar la eficacia de la intervención y aplicar la rúbrica evaluativa. El otro miembro docente se encargará de coordinar el grupo de discusión en clase, que se establece simultáneamente a las entrevistas personales breves.</p>

Tabla 2. Actividad 2: “Hablemos de cosas importantes”. Fuente: Elaboración propia.

Recursos y materiales	Proyector, pizarra blanca, ordenador del aula con conexión a Internet, cuenta de Instagram, ordenadores portátiles, aplicación de edición de vídeo "In Shot", material de escritura, ejemplos de textos instructivos en formato digital y en papel
Duración	De enero a marzo de 2025 (6 semanas) Cuatro sesiones de 60 minutos y dos sesiones de 90 minutos (7 horas en total)
Competencias clave	C. Comunicación lingüística, C. Digital, Conciencia y expresiones culturales, C. aprender a aprender. Competencias mediáticas implicadas: Lenguaje, Tecnología, Procesos de Interacción, Producción y Difusión, Estética, Ideología y Valores. Ferrés y Piscitelli (2012, 79-81)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la tipología del texto instructivo a través de la redacción y la grabación de una píldora formativa. • Aprender a adaptar un texto a las necesidades y características de las redes sociales. • Adquirir nociones sobre la grabación de vídeos para publicar en una red social.
Contenidos específicos	<p>Ámbito lingüístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la producción de textos escritos: planificar, escribir, revisar. • Producción de textos escritos de tipología variada en distintos formatos y soportes: narraciones, explicaciones, descripciones, diálogos, noticias... • Uso de programas informáticos para escribir textos, especialmente de tratamiento de textos, de edición gráfica y de publicaciones. • Convenciones propias de la comunicación digital. • Coherencia y cohesión en la organización y estructura del texto, según su tipología específica. <p>Ámbito digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de programas y aplicaciones de creación de dibujo y edición de imagen fija, sonido e imagen en movimiento. <p>Ámbito de Educación Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de mensajes visuales, mediante materiales plásticos y tecnologías de la comunicación (imagen digital, vídeo, fotografía, instalación). • Equilibrio, movimiento, puntos de vista, plano (general, medio, detalle), formato (vertical, horizontal).
Descripción	<p>En esta actividad, el alumnado trabajará el texto instructivo y aprenderá a hacer un vídeo destinado a publicarse en las redes sociales. Para ello, grabará un debate sobre un tema que el equipo considere de interés para jóvenes de su edad, escribiendo en el post las conclusiones más destacadas del mismo. El contenido para la red social resultante de esta actividad será una publicación en la que el alumnado compartirá los momentos más destacados del debate editados en vídeo, acompañados del texto mencionado.</p> <p>Sesión 1 La primera sesión de la actividad se dedicará a trabajar con el alumnado una nueva tipología de contenido, la píldora formativa, esta vez en formato debate. Para ello, se presentarán varios ejemplos, y conjuntamente con el alumnado, se analizarán sus características y elementos, así como la intencionalidad del mismo. Se les pedirá, inicialmente, proponer temas que les interesen y decidir sobre cuál elaborarán la actividad. Una vez elegido, deberán buscar información sobre el mismo, escribirla como notas y apuntes para el debate y organizar las intervenciones del mismo.</p> <p>Sesiones 2 y 3 Durante estas dos sesiones el alumnado se dedicará a grabar el debate. La profesora monitorizará la actividad y ayudará al alumnado con la revisión de los elementos necesarios para la ejecución de la grabación.</p> <p>Sesiones 4 y 5 Para la realización de estas sesiones será imprescindible que el alumnado tenga la grabación total del debate, que editarán con la herramienta InShot. Un miembro del equipo ejercerá como portavoz para sintetizar las claves del debate y redactar un breve post para acompañar el vídeo que se publicará también en el perfil de Instagram del aula.</p>

Tabla 3. Actividad 3: La acción valiente. Fuente: Elaboración propia.

5. Resultados

Los instrumentos que se van a utilizar en la evaluación del alumnado son la observación, la entrevista personal, el grupo de discusión y la revisión de los materiales resultantes de las actividades, así como la rúbrica de evaluación (Figura 5), con los ítems Uso y gestión de la red social Instagram (45%), Trabajo de contenidos del currículo mediante el consumo y la producción de contenido para una red social (40%) y Motivación, participación y trabajo en equipo (15%), que se muestran en la siguiente

imagen. El objetivo de esta evaluación será conocer las posibles mejoras que haya que realizar en el proyecto, así como decidir si resulta eficaz para trabajar los discursos de odio. Para realizar esta evaluación, al terminar el proyecto se realizará, en la última sesión, paralelo al grupo de discusión, una entrevista personal en la que se le preguntará por su experiencia, qué ha cambiado en su percepción sobre los contenidos de odio, qué le ha gustado del proyecto y qué mejoraría.

	Insuficiente (1-4,9)	Apto (5-6,9)	Notable (7-8,9)	Sobresaliente (9-10)
Identificación de contenidos de odio	Estudiante con serias dificultades para identificar contenidos de odio textuales, visuales, sonoros y audiovisuales.	Estudiante capaz de identificar de forma autónoma, al menos, un contenido de odio textual, visual, sonoro y/o audiovisual de los propuestos en la práctica.	Estudiante capaz de identificar de forma autónoma más de un contenido de odio textual, visual, sonoro y/o audiovisual de los propuestos en la práctica.	Estudiante capaz de identificar de forma autónoma todos los contenidos de odio propuestos, ya sean textuales, visuales, sonoros o audiovisuales.
Creación audiovisual con herramientas digitales	La composición audiovisual generada resulta insuficiente para trasladar un mensaje coherente.	La composición audiovisual generada es básica, pero traslada un mensaje coherente.	La composición audiovisual generada añade elementos de significación que complementan y enriquecen el mensaje, usando edición y montaje con criterio.	La composición audiovisual generada es completa, dotada de significación y simbolismo, con rigor estético y usando edición y montaje con criterio.
Capacidad crítica aplicada a los contenidos socialmedia	Estudiante sin proactividad ni autonomía a la hora de aplicar capacidad crítica a los contenidos de redes sociales y plataformas <i>content sharing</i> analizados en el aula.	Estudiante proactivo/a y autónomo/a a la hora de aplicar capacidad crítica a los contenidos de redes sociales y plataformas <i>content sharing</i> analizados en el aula.	Estudiante capaz de debatir y exponer de forma crítica argumentos sobre los contenidos <i>social media</i> y de plataformas de entretenimiento.	Estudiante capaz de debatir, exponer de forma crítica y abordar con autocrítica hábitos y repercusiones propias en su uso de <i>contenidos social media</i> y plataformas de entretenimiento.

Tabla 4. Rúbrica Actividad 1: "Perfil Anti Odio". Fuente: Elaboración propia.

	Insuficiente (1-4,9)	Apto (5-6,9)	Notable (7-8,9)	Sobresaliente (9-10)
Trabajar la tipología del texto instructivo a través de la redacción y la grabación de una píldora formativa.	Estudiante con serias dificultades para planificar un guion educativo breve, sobre un concepto o metodología.	Estudiante con fluidez organizativa para elaborar un guion educativo breve, sobre un concepto o metodología, a un nivel básico.	Estudiante con capacidad organizativa para planificar y mejorar un guion educativo breve, sobre un concepto o metodología, a un nivel competente.	Estudiante con capacidad comunicativa y de planificación muy destacable, hábil en el diseño de contenidos formativos y en la comunicación audiovisual con el alumnado, así como a la hora de crear el material con herramientas digitales.
Aprender a adaptar un texto a las necesidades y características de las redes sociales.	El resultado aportado no posee características propias de contenido <i>social media</i> .	El resultado aportado posee características propias de contenido <i>social media</i> .	El resultado aportado posee características propias de contenido <i>social media</i> , siendo mejorado y potenciando el objetivo comunicativo que se persigue.	El resultado aportado posee características propias de contenido <i>social media</i> , recogiendo de forma crítica elementos llamativos de este entorno digital y añadiendo a la píldora formativa competencias de la educación mediática.
Adquirir nociones sobre la grabación de vídeos para publicar en una red social.	La composición audiovisual generada resulta insuficiente para trasladar un mensaje educativo coherente en el entorno <i>socialmedia</i> .	La composición audiovisual generada es básica, pero traslada un mensaje educativo coherente en el entorno <i>socialmedia</i> .	La composición audiovisual generada añade elementos de significación que complementan y enriquecen el mensaje educativo <i>socialmedia</i> , usando edición y montaje con criterio.	La composición audiovisual educativa generada es completa, dotada de significación y simbolismo, con rigor estético y usando edición y montaje con criterio <i>socialmedia</i> .

Tabla 5. Rúbrica Actividad 2: “Hablemos de cosas importantes”. Fuente: Elaboración propia.

	Insuficiente (1-4,9)	Apto (5-6,9)	Notable (7-8,9)	Sobresaliente (9-10)
Plantear ideas creativas de acción local en la escuela para concienciar y sensibilizar en contra del odio.	Estudiante sin capacidad crítica suficiente para plantear una sensibilización activa que pueda trasladar al grupo de iguales.	Estudiante con habilidad mínima para diseñar acciones de concienciación y con capacidad crítica básica para observar su efecto.	Estudiante con habilidad notable para diseñar acciones de concienciación efectivas y con capacidad crítica relacionada con los contenidos de odio para observar qué mejorar en su entorno.	Estudiante con competencia crítica hacia las redes avanzada, capaz de diseñar acciones de concienciación e identificar debilidades y fortalezas en educación mediática hacia su entorno en general y específicas sobre el odio en la comunidad digital.
Adquirir nociones básicas sobre la creación de infografías mediante un programa o aplicación específicos.	La composición gráfica es excesivamente básica, no resultando clara para trasladar el objetivo de la actividad.	La composición gráfica es básica pero clara, resultando idónea y eficaz para trasladar el objetivo <i>anti-odio</i> de la actividad.	La composición gráfica añade elementos de significación que complementan y enriquecen el mensaje <i>anti-odio</i> con creatividad y criterio.	La composición gráfica añade elementos de significación y simbolismo que complementan y enriquecen el mensaje <i>anti-odio</i> con creatividad, criterio y rigor estético.

Tabla 6. Rúbrica Actividad 3: “La acción valiente”. Fuente: Elaboración propia.

Se espera que el proyecto arroje resultados positivos debido al planteamiento práctico de educación mediática, a la identificación de las competencias didácticas atribuidas al currículo y a la creatividad aplicada en cuestiones de neutralización de discursos de odio, capacidad crítica del alumnado y educomunicación. Durante el diseño se ha procurado mantener este enfoque y elaborar una propuesta didáctica que trabaje, además de la dimensión tecnológica, la dimensión social, ética y cultural de los medios, Internet y las redes sociales.

El trabajo desde la perspectiva positivista procura abandonar la idea de que Internet y las redes sociales son peligrosos y exclusivamente negativos para los niños y las niñas.

La motivación y el interés que puede suscitar este proyecto de intervención en el alumnado se estiman elevados, además de asegurar que el aprendizaje sobre un área de interés y hábito de su entorno será significativo, puede contribuir a aumentar la motivación y participación del alumnado en estas actividades de fomento del espíritu crítico y promover su proactividad hacia prácticas creativas similares.

6. Conclusiones y Discusión

La elaboración del presente trabajo se ha organizado y estructurado alrededor del objetivo principal planteado para este, a saber: diseñar un proyecto de intervención para un aula de sexto de Primaria que proporcione una manera de trabajar la educación mediática de forma eficaz, transversal y conectada con la vida real, proponiéndose ayudar a vencer las conductas de odio en la red y detectar su aparición con el fin de neutralizarlas.

Se ha constatado que, en general, la literatura científica presenta ideas y enfoques que van por delante de lo que contempla la ley educativa española (tanto a nivel estatal como autonómico) y, en consecuencia, el currículo de Educación Primaria. Es posible que sea por eso que el enfoque de los centros educativos no es todavía el de la educomunicación, convirtiéndose así el currículo de Primaria en una limitación más que en una ayuda para el profesorado. Sin embargo, debido a la dirección en la que parece apuntar la literatura científica consultada, se espera que esta situación pueda cambiar en el futuro, y poco a poco se vaya introduciendo la educación mediática en

las aulas de Primaria, cambio al que el proyecto de intervención diseñado espera contribuir.

En línea con Ferrés y Piscitelli (2012), podría vertebrarse un plan de educación mediática vinculado a los capítulos de competencias mediáticas que estos autores consolidaron, y tratar de plasmar, en una propuesta didáctica aplicable a asignaturas de TIC, este trabajo transversal de actitud crítica digital de forma reglada. En este sentido, este proyecto no ha sido vehiculado siguiendo dichos parámetros dado que ha sido enfocado exclusivamente en el tratamiento del contenido de odio y su sensibilización. Sin embargo, esta carencia podría restarle criterio, por lo que se propone para futuros abordajes de trabajo con discurso de odio o con educación mediática en general.

La competencia mediática y crítica del profesorado es, sin duda, un aspecto pendiente que este proyecto ha reflejado como demanda pero que no ha incluido dentro de su programa. Las políticas mismas de Educación digital para profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria en España no están contemplando la educación mediática en tanto contenido que trabajar con el alumnado (Gutiérrez, Pinedo y Gil, 2022), por lo que resulta necesario que esta transferencia de conocimiento quede plasmada en la formación del profesorado, acompañada inevitablemente de propuestas prácticas y guía de actividades básicas con recursos actualizables para trabajar con el alumnado de Primaria y Secundaria. Esta propuesta sí aborda esta parte práctica y guiada, pero no ha reflejado la formación previa que el profesorado requiere para impactar con éxito en la juventud española, en línea con el objetivo perseguido por el actual Currículo Alfamed (Aguaded, Jaramillo y Delgado, 2021): el desarrollo de la alfabetización mediática en docentes para que estos la canalicen hacia su alumnado, de manera que logren, con el tiempo, una sociedad más competente frente a los retos de la era tecnológica de la información.

Referencias bibliográficas

- [1] Abuín-Vences, N., Cuesta-Cambra, U., Niño-González, J., & Bengochea-González, C. (2022). Hate speech analysis as a function of ideology: Emotional and cognitive effects. [Análisis del discurso de odio en función de la ideología: Efectos emocionales y cognitivos]. *Comunicar*, 71, 37-48. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-03>
- [2] Aguaded, I., Jaramillo Dent, D. y Delgado Ponce, A. (coords.) (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática. MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Barcelona: Octaedro.
- [3] Aguaded, I., Marín Gutiérrez, I. y Díaz Pareja, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía (España). *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 18(2), 275–298. DOI: 10.5944/ried.18.2.13407
- [4] Ajuntament de Santa Eulària des Riu (2019). *Els escolars eulariencs editen un llibre de cuina amb alguns dels productes més tradicionals del camp eivissenc*. [Figura]. Recuperado de <https://n9.cl/wr54g>
- [5] Alonso Ferreiro, A., y Gewerc, A. (2017). Alfabetización mediática en la escuela Primaria. Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 407-422. <https://doi.org/10.5209/RCED.52698>
- [6] Ballesteros, J.C. y Picazo, L. (2019). Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.3626905
- [7] BlinkLearning (2017, 24 de enero). *#realinfluencers: personas reales que marcan generaciones* [Video]. Recuperado de <https://n9.cl/jud78>
- [8] Catibiela, A. (2017). Cultura visual y enseñanza. Algunas consideraciones para pensar la formación docente. *Octante*, 2, 46-53
- [9] Campuzano, E. y Novella, M. (2020). *24h Offline*. Instituto El Vern (Proyecto de centro). Recuperado de <https://n9.cl/sjkmb>
- [10] Consell Audiovisual de Catalunya (s.f.) *EduCAC*. Recuperado de <https://www.educac.cat/>
- [11] Decreto 119/2015, de 23 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria y se implanta en la Comunidad Autónoma de Cataluña (2015, 26 de junio). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya «DOGC»*, 6900, pp. 1-136. Recuperado de <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/department/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-ed-Primaria.pdf>
- [12] EduCAC (s.f.). *Què és eduCAC?* Recuperado de <https://www.educac.cat/que-educac>
- [13] Fernández Gómez, J. D., Hernández Santaolalla, V. y Sanz Marcos, P. (2018). Influencers, marca personal e ideología política en Twitter. *Cuadernos.info*, 42, 19-37. DOI: 10.7764/cdi.42.1348
- [14] 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>
- [15] Fuentes Cancell, D. R., Estrada Molina, O., y Delgado Yanes, N. (2021). Las redes sociales digitales: una valoración socioeducativa. Revisión sistemática. *Revista Fuentes*, 23(1), 41–52. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11947>
- [16] Gil, R. y Calderón, D. (2021). El uso de las redes sociales en educación: una revisión sistemática de la literatura científica. *Digital Education Review*, 40, 82-109.
- [17] Gutiérrez Martín A., Pinedo González R. y Gil Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(70), 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- [18] González Vázquez A. e Igartua, J. J. (2018). ¿Por qué los adolescentes juegan videojuegos? Propuesta de una escala de motivos para jugar videojuegos a partir de la teoría de usos y gratificaciones. *Cuadernos.info*, (42), 135-146. DOI: 10.7764/cdi.42.1314
- [19] Gozávez, V., Massanet Jorda, M., Hernando Gómez, A., y Bernal Bravo, C. (2019). Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1113-1126. <https://doi.org/10.5209/rced.60188>
- [20] Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 29(38), 31-39. DOI: 10.3916/C38-2012-02-03
- [21] Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/tich_2020.pdf
- [22] Martínez-Sala, A-M. Monserrat-Gauchí, J. y Segarra-Saavedra, J. (2019). El influencer 2.0 turístico: de turista anónimo a líder de opinión. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1344 a 1365. DOI: 10.4185/RLCS-2019-1388-71
- [23] Mateus, J., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C. y Novomisky, S. (2022). *Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America*. [Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica]. *Comunicar*, 70, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>

- [24] Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Curso 2018-2019. Gobierno de España. Recuperado de <https://n9.cl/omwdv>
- [25] Núñez Fernández, V., Aceituno, P., Lanza Escobedo, D., y Sánchez Fernández, A. (2022). La radio escolar como recurso para el desarrollo de la competencia mediática. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28(1), 179-190. <https://doi.org/10.5209/esmp.77511>
- [26] Paredes-Labra, J., Freitas, A. y Sánchez-Antolín, P. (2019). De la iniciación al manejo tolerado de tecnologías. La competencia digital de los estudiantes madrileños antes de la Educación Secundaria. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61). <https://doi.org/10.6018/red/61/03>
- [27] Picazo, L. y Gamonal, A. (2020). *Guía de actividades para la mediación entre iguales sobre TIC*, Proyecto MediaTIC. Centro Reina Sofía, FAD Juventud.
- [28] Portugal, R. (2021). Educación y competencias mediáticas frente a la desinformación. *Punto Cero*, 26(42), 56-67.
- [29] Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (2014, 1 de marzo). *Boletín Oficial del Estado. España*, «BOE» núm. 52, pp. 18-21. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- [30] Rodrigo-Martín, I., Muñoz-Sastre, D., y Rodrigo-Martín, L. (2022). Los influencers virtuales como líderes de opinión y su empleo en técnicas en comunicación política. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 13(1), 251-266. DOI: 10.14198/MEDCOM.20751
- [31] Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., y Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. DOI: 10.21953/lse.47fdeqj01of0
- [32] Su, Y. (2019). Exploring the effect of Weibo opinion leaders on the dynamics of public opinion in China: A revisit of the two-step flow of communication. *Global Media and China*, 4(4), 493-513. DOI: 10.1177/2059436419866012
- [33] Tarullo, R. (2020). ¿Por qué los y las jóvenes están en las redes sociales? Un análisis de sus motivaciones a partir de la teoría de usos y gratificaciones. *Revista Prisma Social*, 29, 222-239.
- [34] Torres Toukoumidis, Á., Marín Gutiérrez, I. y De Santis, A. (2021). Interacción lúdica: hacia la educación en medios. Revisión sistemática de literatura científica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(3), e940. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.940>
- [35] Ventura, I. y Porcile, P. (2018). *GanxoKids un canal per a nens i nenes com tu*. Escuela L'Estació (Proyecto de centro). Recuperado de <https://n9.cl/73gru>
- [36] Wachs, S., WeJEtstein, A., Bilz, L., & Gámez-Guadix, M. (2022). Adolescents' motivations to perpetrate hate speech and links with social norms. [Motivos del discurso de odio en la adolescencia y su relación con las normas sociales]. *Comunicar*, 71, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-01>

Bio

Laura Picazo Sánchez es Doctora en Ciencias de la Información y profesora Contratada Doctora acreditada por ANECA. Actualmente, ejerce su docencia en la Universidad Internacional de Valencia (España), donde es profesora de Educación Mediática y de TIC aplicada a la Educación en los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil, en el área TIC de ambos títulos. Sus líneas de investigación se vinculan a la Educación Mediática en menores y adultos, a los fenómenos virales y de éxito en los social media y al análisis crítico de contenidos en el escenario digital. Es autora de numerosas publicaciones en revistas y libros vinculados con el contenido socialmedia y su repercusión en los menores, el consumo infantil de medios, la alfabetización audiovisual, los roles de género, la polarización y posverdad o la sexualización en contenidos juveniles en la red. La educación mediática aplicada a adolescentes es el ámbito principal de estudio, en el que ha podido ahondar como investigadora principal a través del actual proyecto de investigación Disconnection 24 (VIU), SexRed (VIU), y como colaboradora en el I+D+i Internética (UVa) y OneHealth (UVa) o coordinando diversos proyectos desde 2018 con Fad Juventud, Google, BBVA y La Caixa (Conectados, Mediativ 2020 y Mediativ 2022). Colabora con diversas universidades europeas a través de estancias y programas erasmus de docencia (Universidade Católica do Porto -2022- y Universidade do Algarve- 2023-). Entre sus objetivos académicos está la intervención efectiva y real de la Educación Mediática en la educación obligatoria, hito en el que ha trabajado mediante la fórmula de emprendimiento de Educación Mediática en la escuela (We Users), su acción docente en los Grados de Primaria e Infantil y los proyectos de investigación y formación que lleva a cabo.

Eva Tomás Fernández es Graduada en Comunicación Audiovisual por la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España) y en Educación Primaria por la Universidad Internacional de Valencia (Valencia, España), con la mención TIC en Educación. Actualmente ejerce como maestra de Educación Primaria en el Colegio Martí (Terrassa, Barcelona, España), donde además es una de las responsables del Proyecto de Innovación de Redes Sociales y Web del centro. Su principal línea de investigación ha sido la búsqueda de una metodología eficaz para contribuir al desarrollo de la educación mediática en los centros educativos. Entre sus objetivos académicos está la intervención real y efectiva de la educación mediática en la etapa de Educación Primaria, algo en lo que ha trabajado a través de los proyectos llevados a cabo durante su etapa universitaria, su acción docente en los colegios en los que ha ejercido, y con su colaboración en el Programa Cibercooperantes del Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE).