



UNIVERSITAT
JAUME•I

TESIS DOCTORAL

Situación de la educomunicación en la universidad
española (2020-2023). Desafíos, actuaciones e
impulsos de futuro

Íngrid Gil

Directora: Dra. Shaila García Catalán

Tutor: Dr. Javier Marzal Felici

Abril, 2024



UNIVERSITAT
JAUME·I

Programa de Doctorado en Ciencias de la Comunicación

Escuela de Doctorado de la Universidad Jaume I

Situación de la educomunicación en la universidad española (2020- 2023). Desafíos, actuaciones e impulsos de futuro

Memoria presentada por Íngrid Gil Sanromán para optar al grado de doctora por la
Universidad Jaume I

Doctoranda
Íngrid Gil

GIL SANROMAN
INGRID - 76036531A - 76036531A

Firmado
digitalmente por GIL
SANROMAN INGRID
Fecha: 2024.04.17
16:42:10 +02'00'

Directora
Shaila García Catalán
Firma

SHAILA|GARCIA|
CATALAN

Firmado digitalmente por
SHAILA|GARCIA|CATALAN
Fecha: 2024.04.17 16:30:28
+02'00'

Castellón de la Plana, abril, 2024

Agradecimientos

Esta tesis doctoral no se hubiera llevado a cabo sin la inestimable ayuda de algunas personas a las que quisiera dedicar unas líneas.

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora, Shaila García, por su apoyo constante en lo académico y en lo emocional, que ha sido un aspecto determinante. Gracias por atender mis deseos, mis metas y mis necesidades y por ser luz, como nosotras decimos.

Gracias a Javier Marzal, mi tutor, que desde el comienzo del Máster ya supo entender mis circunstancias. Él me presentó a Shaila porque vio que, uniendo fuerzas, ambas podíamos hacer posible lo imposible. Gracias, Javier, que nos has indicado en todo momento el camino y nos has dado la calma que necesitamos.

Gracias a la escuela de doctorado de la UJI, por sus orientaciones y su paciencia.

Gracias al profesorado del Máster en Nuevas Tendencias en Comunicación de la UJI, que me proporcionó la base y que despertó el interés, la curiosidad constante y las ganas de ir un poco más allá.

Gracias a Patricia Núñez, de la Universidad Complutense, que hizo posible la estancia de investigación y la hizo inolvidable.

Gracias a Javier Sierra, de la Universidad Complutense, que con sus iniciativas y con su energía ha fomentado algunas de mis publicaciones.

Gracias a mis compañeros y compañeras de la U. P. Comillas, sobre todo a mis compis de departamento, que siempre son una inspiración.

Gracias a las migas. Ellas son fuerza, apoyo y oasis de risas. A Belén, que no consiente que me caiga ni que me rinda.

A Dácil, que nunca me juzga, que siempre me entiende y me quiere como soy.

A mi familia, que siempre cree en mí. Por esas reuniones en las que me dais aliento y vida. Mis chicas mayores, Carmen, Soleta, Judith, y mis chicos, Mario, Juan y Héctor, vosotros sois mi felicidad.

A Andrea, la persona que ha hecho posible este trabajo. Él ha sido el verdadero motor de esta tesis. Puso los cimientos y estuvo conmigo en cada paso, levantando la estructura con mimo y dedicación, solo como él sabe hacerlo. Eres la alegría de mi casa, eres mi vida entera.

Tesis por compendio de las siguientes publicaciones:

Gil-Sanromán, I. (2020). Educomunicación *¿online?*: Actuación del profesorado universitario ante la crisis de la COVID-19. En A. M. de Vicente-Domínguez y N. Abuín-Vences (coords.) *La comunicación especializada del siglo XXI* (pp. 79-103). McGraw Hill: Madrid, España.

ISBN 978-84-486-2434-7

Scholarly Publishers Indicator 2022

Editoriales españolas

Educación ICEE 30, posición 12/29 (56 editoriales)

Lingüística, Literatura y Filología, ICEE 8, posición 34/41 (93 editoriales)

Comunicación, ICEE 25, posición 11/26 (51 editoriales)

Ranking General, ICEE 541, posición 4/ 99 (294 editoriales)

IE-CSIC (índice de editoriales CSIC): valor ALTO

Gil-Sanromán, I. (2021). Gestión de Twitter por parte de universidades españolas en tiempos de crisis de la COVID-19: el comienzo del curso 2020-21. En J. Sierra-Sánchez y A. Barrientos-Báez (coords.) *Cosmovisión de la comunicación en redes sociales en la era postdigital* (pp. 949-975). McGrawHill: Madrid, España.

ISBN 978-84-486-2583-2

Scholarly Publishers Indicator 2022

Editoriales españolas

Educación ICEE 30, posición 12/29 (56 editoriales)

Lingüística, Literatura y Filología, ICEE 8, posición 34/41 (93 editoriales)

Comunicación, ICEE 25, posición 11/26 (51 editoriales)

Ranking General: ICEE 541, posición 4/ 99 (294 editoriales)

IE-CSIC (índice de editoriales CSIC): valor ALTO

Gil-Sanromán, I. (2022). National survey on educommunication in Spanish Universities during the COVID-19 pandemic: methodology and results. En: Á. Rocha, D. Barredo, P. Carlos López-López, I. Puentes-Rivera (eds.) *Communication and Smart Technologies* (pp. 314-324) Book series Smart Innovation, Systems and Technologies (SIST, volume 259). Springer.

DOI 10.1007/978-981-16-5792-4_31

ISBN 978-981-16-5794-8; ISBN: 978-981-16-5792-4

Scholarly Publishers Indicator

Lingüística, Literatura y Filología ICEE 19, posición 20/ 36 (94 editoriales)

Serie

Comunicación ICEE 55, posición 4/24 (45 editoriales)

Smart Innovation, Systems and Technologies

Educación ICEE 110, posición 2/ 28 (59 editoriales)

Incluida en el SJR (2022) 0.170

General ICEE 950 posición 4/76 (300 editoriales)

Decision Sciences (miscellaneous) 50/60 (Q4)

Computer Science (miscellaneous) 275 / 326 (Q4)

Posición IE-CSIC (índice de editoriales CSIC): valor ALTO

Book Citation Index (Clarivate)

Conference proceedings: Proceedings of ICOMTA 2021

Gil-Sanromán, I. y Marzal-Felici, J. (2023). ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. *Revista Mediterránea De Comunicación*, 14(2), 207–226.

<https://doi.org/10.14198/MEDCOM.24011>

SJR (2022) 0.368

Cultural Studies, posición 159 / 1199 Q1

Communication, posición 185/ 471 Q2

Journal Citation Indicator JCI-ESCI (2021) 0.36

COMMUNICATION, 139/218 Q3

CiteScore 2022 1.5

Cultural Studies, 200/1203, percentil 83rd

Communication, 218/493, percentil 55th

CiteScoreTracker 2023 1.7

Impacto Dialnet Métricas 2021 0,71

COMUNICACIÓN 9 / 67 C1

Esta tesis dispone de la aceptación de los coautores de las publicaciones que el doctorando/a presenta como tesis y su renuncia expresa a presentarlas como parte de otra tesis doctoral.

Esta tesis no ha sido financiada por ninguna entidad ni institución.



Licencia CC Reconocimiento - Creative Commons BY

Índice

Resumen	10-
Capítulo 1. Introducción	17-
1.1. Justificación y contexto de la tesis doctoral	19-
1.2. Preguntas de investigación y objetivos	27-
1.3. Metodología	29-
1.4. Estructura de la tesis doctoral.....	42-
Capítulo 2. Fase 1. Educomunicación ¿online?: Actuación del profesorado ante la crisis de la COVID-19	45-
2.1. Estado de la cuestión y objetivos de la fase 1	46-
2.1.1. Objetivos de la fase 1	50-
2.2. Diseño y método de la fase 1.....	51-
2.3. Trabajo de campo de la fase 1	54-
2.4. Resultados de la fase 1.....	55-
2.4.1. Datos iniciales de los sujetos	55-
2.4.2. Docencia <i>online</i> impartida durante la crisis	57-
2.4.3. Competencia mediática	58-
2.4.4. Dificultades del método <i>online</i>	61-
2.4.5. Herramientas empleadas.....	62-
2.4.6. Perspectivas de futuro y valoración general	63-
2.5. Conclusiones y discusión de la fase 1	64-
Capítulo 3. Fase 2. Encuesta nacional sobre educomunicación en las universidades españolas durante la pandemia de COVID-19: metodología y resultados. Percepciones de los estudiantes.....	69-
3.1. Contexto de la fase 2	70-
3.2. Marco teórico	71-
3.3. Diseño y metodología de la fase 2	74-
3.4. Resultados de la fase 2.....	76-

3.4.1. Datos iniciales de los sujetos	76-
3.4.2. Autopercepción del alumnado en el ámbito personal	77-
3.4.3. Relación de los encuestados con la universidad y percepción de sus actuaciones en el período de docencia <i>online</i>	78-
3.4.4. Competencia mediática	79-
3.4.5. Dificultades del método <i>online</i>	81-
3.4.6. Herramientas digitales empleadas.....	82-
3.4.7. Percepción del profesorado por parte del estudiantado	82-
3.4.8. Perspectivas de futuro y valoración general	84-
3.5. Conclusiones de la fase 2.....	85-
Capítulo 4. Fase 3. Gestión de Twitter por parte de las universidades españolas en tiempos de crisis de la COVID-19: el comienzo del curso 2020-21	87-
4.1. Contexto de la fase 3	88-
4.1.1. Objetivos de la fase 3.....	89-
4.1.2. Antecedentes.....	89-
4.2. Diseño y método de la fase 3.....	93-
4.3. Trabajo de campo y análisis de datos de la fase 3.....	93-
4.4. Resultados de la fase 3.....	94-
4.4.1. Tweets por universidades	95-
4.4.2. Comparativa de las universidades analizadas	109-
4.5. Conclusiones y discusión de la fase 3	112-
4.5.1. Tendencias principales.....	112-
4.5.2. Discusión.....	113-
Capítulo 5. Fase 4. ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos.....	117-
5.1. Contexto, planteamiento y objetivos de la fase 4	118-
5.2. Estado de la cuestión	119-
5.3. Antecedentes y marco teórico de la fase 4	121-
5.3.1. Alfabetización y educomunicación.....	121-
5.3.1.1. Competencias	123-

5.3.1.2. Políticas educativas internacionales y nacionales	124-
5.3.1.3. Ámbito educativo.....	127-
5.3.1.4. Impacto social.....	127-
5.4. Metodología de trabajo de la fase 4	128-
5.5. Resultados de la fase 4.....	130-
5.5.1. Situación, contexto y problemáticas actuales	130-
5.5.2. Estrategias, actividades e iniciativas para impulsar la alfabetización mediática en nuestro sistema educativo.....	135-
5.5.3. Resumen de las ideas y propuestas planteadas	139-
5.6. Conclusiones y discusión de la fase 4	142-
Capítulo 6. Conclusiones y futuras líneas de investigación	145-
6.1. Conclusiones y discusión	146-
6.1.1. Situación actual (2020-23).....	146-
6.1.2. Iniciativas, acciones, perspectivas de futuro	153-
6.2. Limitaciones de la tesis doctoral	156-
6.3. Líneas de investigación futuras	157-
Referencias bibliográficas	163-
Anexos	187-
Anexo 1. Cuestionario fase 1	189-
Anexo 2. Cuestionario fase 2	197-
Anexo 3. Impacto de los resultados en los medios de comunicación	209-
Permisos coautores	213-
Actividades formativas de la doctoranda.....	217-

Índice de figuras

Figura 1: Objetivos y método de estudio de la tesis	- 33 -
Figura 2: Fase 1. Objetivos y método de estudio	- 34 -
Figura 3: Fase 2. Objetivos y método de estudio	- 35 -
Figura 4: Fase 3. Muestra de universidades analizadas.....	- 36 -
Figura 5: Fase 3. Objetivos y método de estudio	- 38 -
Figura 6: Fase 4. Cronograma del webinar y expertos ponentes	- 40 -
Figura 7: Fase 4. Objetivos y método de estudio	- 41 -
Figura 8: Fase 1. Publicación McGraw Hill (I)	- 43 -
Figura 9: Fase 2. Publicación en la editorial Springer	- 43 -
Figura 10: Fase 3. Publicación McGraw Hill (II)	- 44 -
Figura 11: Fase 4. Publicación Revista Mediterránea de Comunicación	- 44 -
Figura 12: Bloques temáticos del cuestionario	- 53 -
Figura 13: Universidades participantes en el estudio	- 56 -
Figura 14: Áreas de conocimiento de los participantes	- 56 -
Figura 15: Número de asignaturas adaptadas al método <i>online</i>	- 57 -
Figura 16: Obtención de conocimientos de los sujetos	- 59 -
Figura 17: Motivos que han ocasionado dificultad en el método <i>online</i>	- 62 -
Figura 18: Herramientas más empleadas en el método <i>online</i>	- 63 -
Figura 19: El «Triángulo de la Comunicación» aplicado a la Universidad	- 91 -
Figura 20: Universidades analizadas en la fase 2	- 94 -
Figura 21: Clasificación de los contenidos relacionados con la COVID-19	- 94 -
Figura 22: <i>Tweets</i> agosto, septiembre y octubre de la Universidad Carlos III	- 95 -
Figura 23: <i>Tweets</i> octubre de la Universidad Nebrija.....	- 96 -
Figura 24: <i>Tweets</i> agosto, septiembre y octubre de la Universidad Francisco de Vitoria.....	- 97 -
Figura 25: <i>Tweets</i> agosto, septiembre y octubre de la Universidad Autónoma de Barcelona .	- 98 -

Figura 26: <i>Tweets</i> agosto, septiembre y octubre de la Universidad de Extremadura	- 99 -
Figura 27: <i>Tweets</i> agosto, septiembre y octubre de la Universidad Autónoma de Madrid....	- 100 -
Figura 28: <i>Tweets</i> agosto, septiembre y octubre de la Universidad de Castilla La Mancha ...	- 101 -
Figura 29: <i>Tweets</i> agosto, septiembre y octubre de la Universidad Complutense de Madrid-	102 -
Figura 30: <i>Tweets</i> agosto, septiembre y octubre de la Universidad de Granada	- 103 -
Figura 31: <i>Tweets</i> agosto, septiembre y octubre de la Universidad de Salamanca	- 104 -
Figura 32: <i>Tweets</i> agosto, septiembre y octubre de la Universidad de Zaragoza	- 105 -
Figura 33: <i>Tweets</i> agosto, septiembre y octubre de la Universidad de Rey Juan Carlos	- 106 -
Figura 34: <i>Tweets</i> agosto, septiembre y octubre de la Universidad Pontificia Comillas	- 107 -
Figura 35: <i>Tweets</i> agosto, septiembre y octubre de la Universidad Politécnica de Madrid ...	- 108 -
Figura 36: <i>Tweets</i> temas generales y temas COVID-19	- 109 -
Figura 37: <i>Tweets</i> por mes y universidad.....	- 110 -
Figura 38: Tipo de problemas personales reportados.....	- 78 -
Figura 39: Percepción del estudiantado de la universidad en general	- 79 -
Figura 40: Comparación competencia inicial y competencia posterior	- 80 -
Figura 41: Sentimientos negativos que produce el método <i>online</i>	- 81 -
Figura 42: Problemas académicos experimentados.....	- 82 -
Figura 43: Aspectos negativos sobre el profesorado (según el estudiantado)	- 83 -
Figura 44: Aspectos positivos sobre el profesorado (según el estudiantado)	- 84 -
Figura 45: Cronograma del webinar y expertos ponentes	- 129 -
Figura 46: Situación, contexto y problemáticas actuales	- 140 -
Figura 47: Estrategias, actividades e iniciativas para impulsar la alfabetización mediática en nuestro sistema educativo	- 141 -
Figura 48. El profesorado universitario ante la IA	- 159 -

Resumen

En el año 2020, el sistema universitario se vio empujado a adaptar la docencia a un método a distancia, causado por la pandemia de la COVID-19. Las instituciones educativas en todo el mundo tuvieron que afrontar el reto y el desafío de adaptarse rápidamente a un nuevo entorno, donde las clases presenciales se convirtieron en lecciones virtuales, y donde profesorado y alumnado se encontraron inmersos en un entorno digital que, en muchos casos, no dominaban con soltura. Este cambio trajo consigo una serie de desafíos y oportunidades, tanto para estudiantes como para docentes. Incluso, podemos decir que puso a prueba la integración tecnología-educación que se daba por asumida pero que, después, se demostró que no se había asumido tanto. En este contexto, la educomunicación, un enfoque interdisciplinario que fusiona la educación y la comunicación adquiere un papel central. Entre otras muchas cuestiones, la educomunicación busca comprender cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden utilizarse de manera efectiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, así como para promover la participación activa de los estudiantes en su propio proceso educativo. El confinamiento, en medio de la confusión, ha creado el caldo de cultivo para introducir cambios, y para observar qué procesos educomunicativos han tenido lugar en este contexto. Esta tesis doctoral se asienta en la necesidad de repensar la forma en que se aborda la educación en un entorno digital, y la educomunicación se presenta como un enfoque fundamental para lograrlo.

La presente tesis por compendio se centrará, por un lado, en analizar y comprender el impacto de la educomunicación en la educación universitaria en el contexto de la transición hacia la educación en línea durante la pandemia de COVID-19 y, por otro lado, en entender cuál es la situación actual en este proceso y qué líneas de actuación pueden llevarse a cabo desde las universidades. El estudio se justifica en base a la necesidad de abordar los desafíos y oportunidades que esta transición ha presentado, y cómo la educomunicación puede contribuir a mejorar la calidad de la educación universitaria en un entorno digital. De este modo, en este estudio tratamos de conocer la preparación en términos de alfabetización mediática y competencia instrumental (en el momento del confinamiento) de los docentes y estudiantes universitarios en España, cómo han actuado, cuáles han sido las principales dificultades encontradas, así como la actuación en términos comunicativos de las instituciones universitarias. Finalmente, y de la mano de expertos, se establecen los problemas y desafíos actuales y se plantean estrategias concretas para impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde nuestro sistema universitario.

Palabras clave

Educomunicación, alfabetización mediática, competencia mediática, humanismo digital, cuestionario, comunicación digital.

Abstract

Situation of educommunication in Spanish universities (2020-2023).
Challenges, actions and future impulses

In the year 2020, the university system was pushed to adapt teaching to a distance method, caused by the COVID-19 pandemic. Educational institutions around the world were faced with the challenge of adapting quickly to a new environment, where face-to-face classes became virtual lessons, and where faculty and students found themselves immersed in a digital environment that, in many cases, they were not fluent in. This change brought with it a series of challenges and opportunities for both students and teachers. We can even say that it put to the test the integration of technology-education that was taken for granted but that, later, it was shown that it had not been so taken for granted. In this context, educommunication, an interdisciplinary approach that merges education and communication, takes on a central role. Among many other issues, educommunication seeks to understand how information and communication technologies (ICT) can be used effectively to enhance teaching and learning, as well as to promote the active participation of students in their own educational process. Confinement, in the midst of confusion, has created the breeding ground for change, and for looking at what educommunicative processes have taken place in this context. This doctoral thesis is based on the need to rethink the way education is approached in a digital environment, and educommunication is presented as a fundamental approach to achieve this.

This thesis by compendium will focus, on the one hand, on analysing and understanding the impact of educommunication in university education in the context of the transition towards online education during the COVID-19 pandemic and, on the other hand, on understanding what the current situation is in this process and what lines of action can be carried out from the universities. The study is justified on the basis of the need to address the challenges and opportunities that this transition has presented, and how educommunication can contribute to improving the quality of university education in a digital environment. In this way, in this study we try to know the preparation in terms of media literacy and instrumental competence (at the time of confinement) of university teachers and students in Spain, how they have acted, what have been the main difficulties encountered, as well as the performance in communicative terms of the university institutions. Finally, and with the help of experts, the current problems and challenges are established and concrete strategies are proposed to promote educommunication and media literacy in the Spanish university system.

Keywords

Educommunication, media literacy, media competence, digital humanism, questionnaire, digital communication.

Capítulo 1. Introducción

1.1. Justificación y contexto de la tesis doctoral

La educación universitaria es una piedra angular en el desarrollo de las sociedades contemporáneas, un espacio donde la transmisión de conocimientos y la construcción de habilidades críticas son fundamentales para la formación de ciudadanos preparados para afrontar los retos de un mundo en constante evolución. En el año 2020, el sistema educativo global se enfrentó a uno de los desafíos más significativos de la historia reciente: la pandemia de COVID-19. Como respuesta a la propagación del virus, las instituciones educativas en todo el mundo tuvieron que afrontar el reto y el desafío de adaptarse rápidamente a un nuevo entorno, donde las clases presenciales se convirtieron en lecciones virtuales, y donde profesorado y alumnado se encontraron inmersos en un entorno digital que, en muchos casos, no dominaban con soltura. El escenario social era de incertidumbre y, a su vez, la ciudadanía vivía en un consecuente estado de angustia en el que las instituciones tuvieron que dar una respuesta urgente y ética para mantener el proceso educativo.

Esta tesis surge en un momento muy específico y en unas condiciones muy concretas. En el año 2020, la doctoranda se encuentra finalizando el Máster en Comunicación y, al mismo tiempo, adaptando asignaturas que impartía como docente en otra universidad. El germen de este estudio nace, por lo tanto, en un momento en el que confluyen una serie de circunstancias que hacen que la autora de esta tesis se plantease las siguientes cuestiones ¿cómo están adaptando los docentes sus asignaturas a un sistema *online*?; ¿qué opinan los/as alumnos/as al respecto?; ¿mi metodología docente es correcta?; ¿mis alumnos y alumnas se ven afectados por la brecha digital?; ¿qué herramientas puedo utilizar y cómo la utilizo?; ¿cómo se comunica la universidad con el personal a través de redes sociales?; ¿cómo será el inicio del próximo curso?; ¿cuáles son los problemas a los que nos enfrentamos en materia de alfabetización mediática y educomunicación?; ¿qué podemos hacer desde las universidades? Este estudio, por lo tanto, surge de la necesidad de la investigadora por responder a ciertos interrogantes que surgen de su propia experiencia como docente y como estudiante, así como de su responsabilidad ética para tomarse el tiempo subjetivo de pensar y actuar ante esta situación.

Este reto a la hora de pasar a la educación en línea no solo puso de relieve la importancia de una comunicación eficaz y de la integración de la tecnología en la educación, sino que, además, trajo consigo una serie de desafíos y oportunidades, tanto para estudiantes como para docentes. Incluso, podemos decir que puso a prueba la integración tecnología-educación que se daba por asumida pero que, después, se demostró que no se había asumido tanto. En este contexto, la educomunicación, un enfoque interdisciplinario que fusiona la educación y la comunicación adquiere un papel central. Entre otras muchas cuestiones, la educomunicación busca comprender cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden utilizarse de manera efectiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, así como para promover la participación activa de los estudiantes en su propio proceso educativo.

Fullan (2020) ejemplifica la relevancia de esta transición digital en la educación universitaria, señalando que la pandemia de la COVID-19 ha actuado como un catalizador para la transformación en materia de educación, empujando a las instituciones educativas a adoptar tecnologías digitales y repensar las estrategias pedagógicas. Parece ser que el sistema educativo estaba anclado en el pasado y se resistía a cambiar, pero el confinamiento, en medio de la confusión, ha creado el caldo de cultivo para a) introducir cambios, y b) para observar qué procesos educomunicativos han tenido lugar en este contexto. Esta tesis doctoral se asienta en la necesidad de repensar la forma en que se aborda la educación en un entorno digital, y la educomunicación se presenta como un enfoque fundamental para lograrlo, si bien también comporta sus propias carencias, tal y como se verá en el presente estudio.

En esta misma línea, Román-Mendoza y Suárez-Guerrero (2021), afirman que la transición abrupta a la educación en línea ha dejado al descubierto las brechas digitales que existen en nuestras sociedades, con estudiantado y profesorado enfrentando desafíos tecnológicos y de acceso. Esta observación destaca la importancia de abordar la desigualdad¹ en el acceso a las tecnologías y en la competencia digital como parte de la

¹ Cuando nos referimos a desigualdades, incluimos las desigualdades sociales, económicas y las individuales.

transformación educativa, lo que nuevamente enfatiza la relevancia de la educomunicación en el contexto actual.

A lo largo de esta tesis doctoral, se mencionan conceptos como educomunicación o alfabetización mediática o informacional. Es importante dejar claro desde el inicio que nos referimos a educomunicación en sentido general y que la educación mediática se sitúa más allá de la educación digital, pues supone el análisis y la actitud crítica, la huella cultural y el denominado «factor relacional». Es decir, tal y como señalan Osuna-Acedo, Frau-Meigs y Marta-Lazo (2018) «la enseñanza *sobre* los medios [...] no debe confundirse con la enseñanza *a través* de los medios».

La pandemia del año 2020 ha servido de primer impulso para el desarrollo de este trabajo, pero este tema está en manos de estudiosos desde hace bastante tiempo. En la denominada era de la posdigitalización² surge la necesidad de ofrecer a la ciudadanía una educación que responda a las necesidades sociales actuales. Este tema viene preocupando a expertos e investigadores desde hace tiempo, antes de la era posdigital, (Freire, 1969; Halloran, 1970; Hoggart, 1972; Gutiérrez-Pérez, 1975; Vallet, 1977; Martín-Barbero, 1987; Morley y Silverston, 1988). En estos últimos años, organismos internacionales como la U.E. o la UNESCO reclaman la importancia de esta formación que, si bien es transversal, requiere un tratamiento específico en los programas escolares, en la formación de los maestros/as y profesores/as, la educación de las familias e incluso de adultos, personas mayores, amas de casa y desempleados (Aguaded-Gómez, 2011: 7). Esta educomunicación en sentido integral se va desarrollando con los estudios de Freire (1969), Vallet (1977), Prieto-Castillo (2000), Gutiérrez-Pérez (1975), Martín-Barbero (1987), García-Canclini (1990), Fuenzalida y Hermosilla (1991), Orozco-Gómez (1992), Quiroz-Velazco (1992) o Kaplún (1998). En España, destacan los trabajos de Aparici-Marino y García-Matilla (1998), Pérez-Tornero (2004), Ferrés-i-Prats (2007) o Aguaded-Gómez (2009), entre otros. Desde la vertiente anglosajona, algunas de las derivaciones en la *media literacy* provienen de los estudios críticos sobre las industrias culturales desde la Escuela de Frankfurt (Habermas, 1999; Adorno, 2007; Marcuse, 2010) y de los estudios culturales propiamente dichos (Halloran, 1970; Hoggart, 1972; Morley y Silverstone,

² Término introducido a partir del año 2000, que cobra fuerza desde 2010 (en adelante) y que entiende que es la era en la que se asume lo digital y que lo asume como parte del mundo natural (Sierra-Paredes, 2010).

1988; Hall, 1989; Hall, Hobson, Lowe y Willis, 1980). En los últimos años, en Estado Unidos, nace NAMLE (*National Association for Media Literacy Education*), un proyecto que se basa en la alfabetización mediática e informacional como vía para que el estudiantado, familias y docentes desarrollen habilidades que les permitan ser una ciudadanía crítica y activa, así como comunicadores eficaces.

En cuanto a la educación virtual, destacamos trabajos como los de Echeverría-Ezponda (2000), Silvio (2000); Luque-Suárez (2004); Alba-Pastor y Carballo-Santaolalla (2005); Tunnermann (2008); Rama-Vitale (2014); Arnau-Roselló y Martín-Núñez (2013); o Ramírez-Alvarado, Guarinos y Gordillo (2015). Actualmente, son muchos los estudios que avalan las ventajas de la educación a distancia, aunque siempre teniendo en cuenta las carencias en cuanto a competencia mediática y los retos que hay que superar: De-Pablos-Pons y Jiménez-Cortés (2007); Cabero-Almenara y Romero-Tena (2010); Zabalza-Beraza (2012); Durán-Rodríguez, Estay-Niculcar y Álvarez (2015), Gisbert-Cervera (2004), Coll-Salvador y Martí (2001), y Domínguez-Alonso, Hernández-Mendo, Chica-Merino (2018).

La alfabetización mediática, según estamos viendo, y la relevancia que debería tener, es un tema que se ha abordado en diferentes informes y estudios: el Informe la Dirección General *Information Society and Media* de la Unión Europea (Comisión Europea, 2013; Gutiérrez-Martín y Tyner (2012); García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell (2014); Fedorov (2015); Rasi, Vuojärvi, y Ruokamo (2019); Francisco-Amat *et al.* (2022); Marzal-Felici, Martín-Núñez y Soler-Campillo (2022); Sádaba-Chalezquer y Salaverría-Aliaga (2023); Farias-Gaytan, Aguaded-Gómez y Ramírez-Montoya (2021); Aguaded-Gómez, Civila-de-Dios y Vizcaíno-Verdú (2022); Sábada-Chalezquer, Núñez-Gómez y Pérez-Tornero (2022) o la declaración *La educocomunicación en España: un reto urgente para la sociedad digital*, impulsada por Aguaded-Gómez y Marzal-Felici, (<https://www.educocomunicacion.es>).

En este estudio se entiende que la competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos, así como su compromiso social y cultural, tal y como señalan Ferrés-i-Prats y Piscitelli (2012). En la actualidad no nos hemos puesto de acuerdo en denominarlo «competencia digital», «competencia mediática», «alfabetización mediática» o «alfabetización mediática informacional». En un estudio

realizado por Ferrés-i-Prats y otros especialistas, (Ferrés-i-Prats *et al.*, 2013a y 2013b) se analizaron los campos semánticos empleados y los educadores hablaban de transmisión, pero no de intercambio. Se desprende que, en la actualidad, estamos limitando la competencia mediática al ámbito de la información y, para complicar aún más la cuestión, la UNESCO lo denomina *competencia mediática e informacional*.

Son muchos los estudios que se han centrado en las competencias necesarias para alcanzar una alfabetización mediática. Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) definen la competencia mediática y plantean el diseño de actividades para una propuesta didáctica de acuerdo con unos indicadores establecidos. Por su parte, Area-Moreira y Guarro-Pallás (2012) abordan la conceptualización del concepto de aprendizaje competente y de las metodologías o estrategias de enseñanza que son acordes y coherentes con el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. Se concluye con algunas sugerencias sobre el futuro del ALFIN (Alfabetización Informacional) para la formación de la ciudadanía del siglo XXI.

Con respecto a los retos que tanto profesorado como estudiantado deben plantearse, se han realizado varios estudios. En este trabajo destacamos las aportaciones de Adell-i-Segura (1997) y de Castañeda-Quintero (2019). Esta última no habla de retos o problemas, sino de «conversaciones pendientes» en torno a la tecnología y la educación (a la combinación de ambas). Por su parte, Adell-i-Segura y Castañeda-Quintero (2012) realizan un estudio acerca de las pedagogías emergentes, sus impactos y sus efectos, señalando que ni hemos comprendido ni investigado lo suficiente en materia de pedagogía emergente.

Con respecto a la comunicación institucional por parte de las universidades, partimos de que los universitarios valoran la rapidez y la conveniencia en sus transacciones comunicativas (Prensky, 2001) y la participación en dichas transacciones (Tuten y Solomon, 2014). Redefinir la marca y el modelo de negocio, así como conectar con sus valores y contribuir a la sociedad es fundamental para estas instituciones, pues, de lo contrario, difícilmente se logrará conectar con ellos. De acuerdo con Enginkaya y Yilmaz (2014), las principales motivaciones para interactuar con una marca a través de una red social por parte de estos jóvenes son: tener un vínculo con la marca, investigación,

búsqueda de oportunidades, conversación y entretenimiento. En un momento en el que la docencia se impartía a distancia en toda España y en el que la generación universitaria está muy presente en las redes sociales, las entidades tuvieron a su alcance la oportunidad de establecer un fuerte vínculo con su estudiantado (Hudson *et al.*, 2015) en un entorno, además, donde se han fundido la información, la publicidad y el entretenimiento (Hershatter y Epstein, 2010).

Desde los primeros años del presente siglo, se han ido desarrollando políticas para el desarrollo de la alfabetización mediática. A nivel internacional, la UNESCO y sus socios han puesto en marcha el nuevo recurso *Ciudadanos alfabetizados en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente (Media and Information Literate Citizens: Think critically, Click Wisely)*, segunda edición del plan de estudios modelo de la UNESCO sobre alfabetización mediática e informacional para educadores y estudiantes (2021). La sección de «*Media Literacy*» de la Alianza de las Civilizaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) inició hace unos años una web (www.aocmedialiteracy.org). Esta web de recursos es de carácter participativa y está diseñada como repositorio universal donde incluir recursos de todo el mundo. Por su parte, la U.E. apoya la educación mediática a través de directivas y recomendaciones. En 2020, el Consejo redacta una serie de conclusiones sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante Transformación (2020/C 193/06). En el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, los jefes de Estado y de los Gobiernos fijaron un objetivo ambicioso para Europa: convertirse en una economía del conocimiento más competitiva y, a la vez, en una sociedad del conocimiento más inclusiva. Un nivel más alto de la alfabetización mediática definitivamente ayudaría a nuestras sociedades a que realicen este ambicioso objetivo. El Observatorio del Consejo de Europa publica (2017) una relación de las prácticas realizadas en el territorio de la U.E. La Comisión Europea, por su parte, fomenta el desarrollo del sistema educativo europeo y las aptitudes de los ciudadanos de cara a la transformación digital (incluyendo la inteligencia artificial) a través de diferentes planes estratégicos como *The Digital Education Action Plan (2021-2027)* y *Europe's Digital Decade: digital targets for 2030 (The Digital Compass)*.

En España, nos encontramos con una nueva legislación en materia de educación. Concretamente, son varios los Reales Decretos que marcan las pautas de educación infantil, primaria, secundaria, de bachillerato y universitaria.

En el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, se mencionan las habilidades comunicativas en los artículos 7, 10, y en el Anexo I: la competencia en comunicación lingüística; la competencia digital; la competencia personal, social y de aprender a aprender; la competencia en conciencia y expresión culturales; el uso ético y eficaz las tecnologías.

En el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se hace mención a temas relacionados con la educomunicación en el artículo 7, el artículo 11 y el Anexo I: competencia en comunicación lingüística; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia en conciencia y expresión culturales; el uso ético y eficaz las tecnologías.

En el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, se mencionan aspectos relacionados con la educomunicación en el artículo 7 y en algunas competencias del Anexo I: competencia en comunicación lingüística; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia en conciencia y expresión culturales.

Finalmente, en el Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios, no existe ningún artículo ni disposición que haga mención específica a la educación en medios, a la formación del profesorado o a la educomunicación.

Independientemente de la cantidad de estudios realizados en el campo de la educación y la educomunicación que se están llevando a cabo en las universidades españolas y de todo el mundo (Alba-Pastor, 2005; Ferrés-i-Prats, García-Matilla, Aguaded-Gómez *et al.* (2011); Meneses, Fàbregues-Feijóo, Jacovkis y Rodríguez-Gómez, 2014; Medina-i-Cambrón y Ballano-Macías, 2015; López-Romero y Aguaded-Gómez, 2015; Tucho-

Fernández, Fernández-Planells, Lozano-Estivalis y Figueras-Maz, 2015; Gutiérrez-Martín y Torrego-González, 2018; Elías-Zambrano, Barrientos-Bueno y Ramírez-Alvarado, 2022, entre otros) hay una importante cantidad de iniciativas de grupos de investigación y de proyectos nacionales y europeos trabajando en este campo. Algunas de las iniciativas más recientes y que mayor impacto parece estar teniendo son el currículum AlfaMed (Marco Europeo de Competencias Digitales, DIGCOMP, 2021), el Manifiesto *La Educomunicación en España: un reto urgente para la sociedad digital a favor de la Educomunicación* (que apoyan un centenar de catedráticos y expertos de más de 30 universidades españolas), la Cátedra RTVE de Cultura audiovisual y alfabetización mediática de la Universidad Jaume I, (incluyendo la serie *Educación mediática para una ciudadanía crítica*) y la creación de la primera Unidad Didáctica de Alfabetización Mediática, elaborada por el grupo GICID, liderado por Marta Lazo.

Cuando hablamos de educomunicación, no podemos dejar atrás al individuo, a la persona, pues es el objeto de quien parte la educomunicación y a quien va dirigida en última instancia. Cabe señalar que en la revisión de la literatura no solo se han consultado publicaciones en el campo de la Comunicación, sino también se han tenido muy en cuenta estudios desde el campo de la Psicología o de la Educación, absolutamente necesarios para entender un proceso tan complejo e interdisciplinar, lo que ha requerido capacidad para arriesgarse, por un lado, y necesidad de tratar con prudencia algunos términos, pues son campos que la doctoranda no domina en profundidad.

Los estudios, más instrumentales al comienzo, centrados en la educación con medios después, van abriendo paso al humanismo y al impacto social. En los últimos años se han ido desarrollando investigaciones centradas en diversos aspectos del cambio social que produce (o el que se podría producir) en el seno de una alfabetización mediática bien orientada. Algunos de los estudios centrados en los individuos son: Culver y Jacobson (2012) Meneses y Mominó, (2010) Cruz-Díaz, Ordóñez-Sierra, Román-García y Pavón-Rabasco (2016) y Ribeiro-Pessoa, Hernández-Serrano y Muñoz-Rodríguez (2015).

Por lo tanto, se considera que se trata de un área cuyo objeto de estudio se encuentra en pleno desarrollo, de ahí la pertinencia de una tesis doctoral que aborde, por un lado, cuál es la postura de los actores implicados en el proceso educomunicativo (profesorado,

alumnado, universidades) y, por otro, que recoja la problemática actual del momento en el que nos encontramos y que aporte soluciones prácticas.

1.2. Preguntas de investigación y objetivos

La presente tesis doctoral se centrará, por un lado, en analizar y comprender el impacto de la educomunicación en la educación universitaria en el contexto de la transición hacia la educación en línea durante la pandemia de COVID-19 y, por otro lado, en entender cuál es la situación actual en este proceso y qué líneas de actuación pueden llevarse a cabo desde las universidades. El estudio se justifica en base a la necesidad de abordar los desafíos y oportunidades que esta transición ha presentado, y cómo la educomunicación puede contribuir a mejorar la calidad de la educación universitaria en un entorno digital. Asimismo, consideramos necesario resaltar que la investigadora es docente en la universidad y, a la vez, estudiante y, por lo tanto, tiene un sesgo con respecto a la propia investigación. Consideramos que este sesgo, lejos de suponer un escollo puede suponer un enriquecimiento, pues el planteamiento de la tesis nace de la propia experiencia y de las propias preguntas de investigación personales desde una perspectiva doble, la de docente y la de alumna.

En este escenario, nos planteamos una serie de preguntas de investigación tales como:

PI1: ¿Cuál es la preparación en términos de alfabetización mediática y competencia instrumental (en el momento del confinamiento) de los docentes y estudiantes universitarios en España?

PI2: ¿Cómo ha actuado el profesorado para adaptar sus clases al método *online* y cuáles han sido las dificultades encontradas?

PI3: ¿Cuáles son las percepciones del alumnado y profesorado con respecto al cambio de método durante el confinamiento?

PI4: ¿Cuál ha sido la actuación de las instituciones universitarias de cara al nuevo comienzo de curso en la red social Twitter³? ¿Qué temas han comunicado? ¿Con qué frecuencia han mantenido informada a la comunidad universitaria?

PI5: ¿Cuáles son los retos y los problemas actuales a los que se enfrenta el sistema educativo y las instituciones en materia de educomunicación y cuáles son las propuestas que plantean los expertos en educomunicación?

De esta serie de interrogantes, nacen los objetivos de este estudio. La presente tesis doctoral se centrará, por un lado, en analizar y comprender el impacto de la educomunicación en la educación universitaria en el contexto de la transición hacia la educación en línea durante la pandemia de COVID-19 y, por otro lado, en entender cuál es la situación actual en este proceso y qué líneas de actuación pueden llevarse a cabo desde las universidades. El estudio se justifica en base a la necesidad de abordar los desafíos y oportunidades que esta transición ha presentado, y cómo la educomunicación puede contribuir a mejorar la calidad de la educación universitaria en un entorno digital. En este sentido, los objetivos principales y secundarios son los siguientes:

O1: Conocer la preparación en términos de alfabetización mediática y competencia instrumental (en el momento del confinamiento) de los docentes y estudiantes universitarios en España

O2: Conocer cómo ha actuado el profesorado para adaptar sus clases al método online y cuáles han sido las dificultades encontradas

O3: Conocer cuáles han sido las principales dificultades que han enfrentado los docentes y los estudiantes en este cambio de metodología

O4: Averiguar qué método prefieren los docentes y los estudiantes universitarios en España, método tradicional o método online

³ En el verano de 2023, durante la redacción de esta tesis, la red social pasa a denominarse X en lugar de Twitter. Con el fin de unificar nomenclatura, nos seguiremos refiriendo a esta como Twitter, denominación que aparece en la publicación del capítulo de esta tesis por compendio (2020).

O5: Conocer cuáles son las percepciones del alumnado y del profesorado con respecto al cambio de método durante el confinamiento

O6: Conocer cuál ha sido la actuación de las instituciones universitarias de cara al nuevo comienzo de curso en la red social Twitter; averiguar qué temas han comunicado; saber con qué frecuencia han mantenido informada a la comunidad universitaria

O7: Entender cuáles son los retos y los problemas actuales a los que se enfrenta el sistema educativo y las instituciones en materia de educomunicación

O8: Entender cuáles son las propuestas (estrategias, actividades o iniciativas) que plantean los expertos en el campo de la educomunicación para impulsar la alfabetización mediática en nuestro sistema educativo

Con el fin de obtener respuestas a esta serie de interrogantes y de cumplir con los objetivos inicialmente planteados, se diseña una metodología concreta que se dividirá en cuatro diferentes fases de estudio.

1.3. Metodología

Como ya se ha comentado en el primer apartado, la tesis nace de una serie de interrogantes que nos planteamos en un momento de cambio de paradigma en la enseñanza. A partir de estos interrogantes, y con el fin de obtener respuesta para ellos, se inician las diferentes fases del estudio. En cada una de las fases se lleva a cabo un estudio específico, que comporta, a su vez, una serie de interrogantes y de objetivos diferentes. De cada una de las cuatro fases que se distinguen, surge cada una de las cuatro publicaciones que componen esta tesis por compendio.

Cada una de estas aportaciones se encuentran vinculadas entre sí, de forma que se compone una unidad temática claramente articulada en la que, a su vez, podemos distinguir un objetivo común: observar y describir cómo entienden y desarrollan la educomunicación varios actores implicados en ella (profesorado, alumnado, instituciones, expertos). Para ello, nos servimos de una metodología empírica, descriptiva

y cualitativa que pretende arrojar luz a los interrogantes ya planteados. Por este motivo, este trabajo no parte de una hipótesis, sino que se plantea como una investigación exploratoria, descriptiva e inductiva, centrada en el estudio de la naturaleza de una realidad subjetiva y dinámica. Se trata de una investigación longitudinal, que recopila y analiza datos de las diferentes muestras a lo largo de las distintas fases del estudio, desde la primavera del 2020 hasta el verano de 2022. El universo de trabajo varía, asimismo, en función de la muestra: profesorado, alumnado, universidades, expertos en el campo de la educomunicación.

En cuanto a las técnicas de investigación empleadas, la investigación se sirve de la observación para estudiar ciertos aspectos de la educomunicación de la comunidad que conforma la muestra en su forma natural. En las fases 1 y 2 nos servimos de la herramienta de la encuesta o cuestionario, en la que los participantes son conscientes de sus respuestas y en la que hay que tener en cuenta los sesgos cognitivos. Seleccionamos el cuestionario por tratarse de una herramienta que presenta varias ventajas (Hopkins, 1989) dadas las condiciones en las que se realizó el estudio (en pleno estado de alarma) como el bajo coste, la posibilidad de difundir el cuestionario *online*, y rapidez a la hora de obtener los resultados (López-Roldán y Fachelli, 2015; Hernández-Hernández, 1997). Asimismo, empleando el cuestionario podemos, por un lado, obtener una información exacta y centrar bien la muestra a la que queremos encuestar y, por otro lado, estandarizar datos, lo que permite su tratamiento informático y el análisis estadístico (Dillman, Tortora y Bowker, 1998). Esta herramienta, por tanto, se adapta no solo a nuestras necesidades, sino también a los objetivos planteados al comienzo de la investigación, pues nos permite medir las relaciones entre variables y conocer la opinión de la muestra. Asimismo, para proporcionar el orden de las opciones de respuesta, se tiene en cuenta el error de primacía y el error de recencia.

Para el diseño y elaboración de los cuestionarios hemos tomado como obra de referencia base el manual de Díaz-de-Rada, Domínguez-Álvarez y Pasadas-del-Amo (2019) perteneciente a la colección *Cuadernos Metodológicos del centro de Investigaciones Sociológicas: Internet como modo de administración de encuestas*. Asimismo, nos hemos entrevistado con algunos expertos en el tema que nos han aconsejado y que han revisado el cuestionario elaborado.

Para diseñar el cuestionario, seleccionamos, en primer lugar, un tipo de encuesta descriptiva, que nos permite reflejar la situación actual de una determinada población con respecto a una circunstancia dada.

En las fases 3 y 4, los objetos de estudio (instituciones universitarias y expertos en el campo de la educomunicación) no son conscientes de que se van a analizar sus comportamientos. Se trata de una observación no participante, en la que se recoge la información desde fuera, sin intervenir en el fenómeno, y estructurada, pues se emplean herramientas y elementos técnicos para gestionar la información.

En la fase 1, que abarca desde la primavera hasta otoño del año 2020, nos planteamos averiguar cómo estaba funcionando el método *online* en las universidades, específicamente se quiso averiguar cómo se estaban adaptando los profesores y las profesoras a este cambio docente. La misma doctoranda, como docente en la universidad, encontró cantidad de escollos, dudas sobre herramientas que emplear e invirtió gran cantidad de horas en adaptar las asignaturas. Por todo ello, se decide preguntar, en esta primera fase, a los docentes universitarios, dejando para la siguiente fase al alumnado. Para ello, empleamos un método descriptivo y cualitativo y nos servimos de la herramienta del cuestionario, con el fin de recopilar datos sobre las competencias digitales y la adaptación de los profesores/as universitarios a la educación en línea durante la crisis de la COVID-19. El cuestionario (Anexo 1) consta de 20 preguntas, incluidas preguntas cerradas de escala nominal y Likert, preguntas abiertas y preguntas de opción múltiple. El cuestionario se divide en seis bloques temáticos:

- Datos iniciales y/o variables: la encuesta pregunta información sobre la universidad a la que pertenece el/la docente, el nivel de educación, el sexo y la competencia mediática, con el fin de cruzar estas variables con los datos obtenidos.
- Docencia *online* impartida durante el confinamiento: si ha adaptado asignaturas y cuántas.
- Competencia/Alfabetización mediática: conocimientos previos, sensación de aprendizaje, modo de aprendizaje.
- Dificultades encontradas en el método *online*: dificultades para entender directrices ofrecidas, dificultades temporales y organizativas, dificultades instrumentales.

- Herramientas empleadas: tipos de plataformas, programas o herramientas educomunicativas más empleadas.
- Perspectivas de futuro y valoración personal de los/las docentes.

La fase 2 abarca la primavera del 2021, si bien la fecha de la publicación es posterior a la de la fase 3. Las preguntas de investigación y los objetivos de la fase 2 se habían planteado y definido de forma paralela a la fase 1, centrándose la primera parte de nuestro estudio en el profesorado y esta segunda fase en el alumnado y sus percepciones con respecto al cambio docente. Para ello, al igual que en la primera fase, se diseña un cuestionario que se pasa a través de Internet a estudiantes de 13 universidades españolas (públicas y privadas). Las universidades no se preseleccionan, sino que dejamos que la muestra vaya respondiendo al azar, según les va llegando la encuesta. El cuestionario contiene 20 preguntas incluidas preguntas cerradas de escala nominal y Likert, preguntas abiertas y preguntas de opción múltiple y se divide en ocho bloques temáticos:

- Datos iniciales de los / las estudiantes: universidad, titulación, nivel de estudios y sexo.
- Percepción sobre sí mismos durante el periodo de confinamiento: sensación de soledad, estrés.
- Relación con la universidad durante el confinamiento: atención por parte de la institución, información recibida, tasas apropiadas al cambio de metodología.
- Autoevaluación de su competencia / alfabetización mediática y aprendizaje obtenido tras la experiencia.
- Dificultades encontradas en el método online: adaptación, sensaciones percibidas durante la clase online, problemas encontrados, nivel de exigencia percibido.
- Herramientas empleadas: tipos de plataformas, programas o herramientas educomunicativas más utilizadas.
- Percepciones sobre el profesorado y las materias: evaluación, comportamiento del profesorado, cómo se ha manejado la docencia, si se ha atendido a alumnos/as con adaptaciones curriculares o necesidades especiales.
- Perspectivas de futuro y valoración personal de los/las estudiantes.

Figura 1: Objetivos y método de estudio de la tesis

Objetivo general: observar y describir cómo entienden y desarrollan la educomunicación varios actores implicados en ella

Metodología: empírica, cualitativa, descriptiva, longitudinal, exploratoria, inductiva

Muestra y universo de trabajo: subjetiva y dinámica

Hipótesis: no hay. Se definen preguntas de investigación

Fase 1

Muestra: participante	Objeto de estudio: profesorado universitario	Herramienta: cuestionario
-----------------------	--	---------------------------

Fase 2

Muestra: participante	Objeto de estudio: alumnado universitario	Herramienta: cuestionario
-----------------------	---	---------------------------

Fase 3

Muestra: no participante	Objeto de estudio: universidades en la red social Twitter	Herramienta: observación y extracción manual. Sistematización de los resultados.
--------------------------	---	--

Fase 4

Muestra: no participante	Objeto de estudio: Expertos a través de webinarios <i>online</i>	Herramienta: observación y extracción manual. Sistematización de los resultados.
--------------------------	--	--

Fuente: elaboración propia

Figura 2: Fase 1. Objetivos y método de estudio

Fase 1. Profesorado universitario

Publicación: Gil, 2020, McGraw Hill

Objetivo I	Objetivo II	Objetivo III
Investigar las competencias digitales y la adaptación del profesorado universitarios a la educación en línea durante la crisis de la COVID-19	Comprender cuál es el nivel de alfabetización mediática del profesorado universitario y cómo se forma en este campo	Averiguar el grado de satisfacción del profesorado con esta metodología

Método / Herramienta: cuestionario

Muestra: profesorado de 17 universidades españolas

Fuente: elaboración propia

Figura 3: Fase 2. Objetivos y método de estudio

Fase 2. Alumnado universitario

Publicación: Gil, 2022, Springer

Objetivo I	Objetivo II	Objetivo III
Examinar las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza en línea, incluidos los sentimientos de aislamiento, la falta de motivación y la insuficiente interacción y retroalimentación	Comprender cuál es el nivel de alfabetización mediática del alumnado universitario y cómo se forma en este campo	Averiguar el grado de satisfacción del alumnado con esta metodología

Método/herramienta: cuestionario

Muestra: estudiantado universitario

Fuente: elaboración propia

Una vez que se han realizado estudios sobre la percepción de la educomunicación en el contexto del confinamiento por parte del profesorado y del alumnado, pasamos a una fase en la que nos interesa observar cómo se comunican las instituciones a través de Twitter, la fase 3. Entendemos que, tal y como ya sucedió en las fases 1 y 2, que los sujetos encuestados se encontraban en una situación anómala y extraordinaria, en esta tercera fase de estudio se analizan las cuentas de universidades en un contexto comunicativo especial: el comienzo de curso 2020-21. En ese momento, la sensación de falta de información de cara al comienzo de curso era bastante alta. A ello se suma, no solo la información con respecto al comienzo de las clases y las fechas exactas, sino cómo se iba a proceder metodológicamente o qué medidas sanitarias se iban a implantar.

En esta investigación se estudian las comunicaciones realizadas en Twitter (Ahora, X) por parte de 14 universidades españolas, centrándonos en temática asociada a la COVID-19. La selección de la muestra se ha realizado en base a la fase 1, en que se lanzó una encuesta a profesores/as universitarios para explorar cómo se había llevado a cabo la adaptación de la docencia durante el período de cuarentena en España (marzo a mayo de 2020). La muestra de este estudio es, por lo tanto, aleatoria, ya que se han recogido las universidades que respondieron en este estudio previo:

Figura 4: Fase 3. Muestra de universidades analizadas

Universidad Carlos III Universidad Nebrija Universidad Francisco de Vitoria Universidad Autónoma de Barcelona Universidad de Extremadura Universidad Autónoma de Madrid Universidad de Castilla La Mancha	Universidad Complutense de Madrid Universidad de Granada Universidad de Salamanca Universidad de Zaragoza Universidad Rey Juan Carlos Universidad Pontificia Comillas Universidad Politécnica de Madrid
---	---

Fuente: elaboración propia

Para llevar a cabo el estudio, se analizan manualmente los mensajes publicados durante los meses de agosto, septiembre y octubre del año 2020. La recogida de datos se ha realizado durante los meses de noviembre y diciembre de 2020 y enero de 2021.

Se seleccionó Twitter por ser la red social que tiene mayor número de publicaciones en el ámbito universitario (Alonso-García y Alonso-García, 2014). Este trabajo es una investigación exploratoria, descriptiva, comparativa y cualitativa. La investigación es longitudinal, centrada en los meses de agosto, septiembre y octubre de 2020. Tomando como referencia los datos de la red social Twitter durante este período, se ha realizado un recuento de los tweets publicados tanto por la institución como por terceros y se ha contabilizado el número total de mensajes (*tweets*), aislando los que contienen información relativa a la COVID-19. Este análisis se centra en la cantidad de mensajes generados y los contenidos y temáticas tratados en ellos. Somos conscientes de que durante el mes de agosto las universidades están cerradas, aún así mantuvimos la selección de estos tres meses ya a) que estudiar meses anteriores o posteriores no hubiese tenido mucho sentido; y b) porque entendíamos que quizás alguna de las instituciones analizadas sí hubiese hecho una excepción dada la situación extraordinaria en la que se encontraba la universidad. De hecho, tal y como muestran los resultados, alguna de las universidades analizadas sí que publicó información durante el mes de agosto. Cabe asimismo tener en cuenta que existen programas al servicio de las empresas cuyo fin es el subir información de forma automática (previamente programada), por lo que entendemos que, si alguna institución o empresa quiere publicar contenido en momentos en los que está cerrada o es festivo, este se puede programar. Por citar alguno, el programa *Ads for Business* trabaja con la red Twitter (ahora X) específicamente.

Una vez que habíamos obtenido datos sobre profesorado, alumnado e instituciones en un período educomunicativo muy concreto y problemático, habíamos entendido que en la universidad española todavía queda mucho camino que recorrer en términos de alfabetización mediática, de comunicación efectiva o de competencia instrumental. Más allá de los datos obtenidos, en el seno de esta tesis doctoral, se entiende que es incluso difícil entender en qué momento estamos en cuanto a implementación de la educomunicación, y qué se puede hacer en el futuro para avanzar en formación, ética, y puesta en práctica de acciones específicas: ¿en qué momento nos encontramos en educomunicación? ¿a qué retos y problemáticas concretas nos enfrentamos? ¿qué acciones se están llevando a cabo actualmente? ¿qué acciones se pueden llevar a cabo en un futuro próximo? En ese momento (comienzos de la primavera de 2022), surge el

webinario *Impulsar la educomunicación desde las universidades e Impulsar la Educomunicación desde los sectores profesionales de la comunicación*, promovidos por la Cátedra RTVE de Cultura audiovisual y alfabetización mediática de la Universidad Jaume I, celebrados en abril y mayo, y en septiembre y octubre de 2022, respectivamente.

Figura 5: Fase 3. Objetivos y método de estudio

Fase 3. Comunicación por parte de las instituciones

Publicación: Gil, 2021, McGraw Hill

Objetivo I	Objetivo II	Objetivo III
Explorar y describir la estrategia de comunicación de 14 universidades españolas en Twitter durante el inicio del curso académico 2020-21, centrándose en el uso de Twitter para comunicar asuntos relacionados con la COVID-19.	Analizar los tuits publicados por estas universidades durante los meses de agosto, septiembre y octubre de 2020	Comparar las estrategias de comunicación de las diferentes universidades y observar los temas y el contenido que transmitieron durante la crisis de la COVID-19.

Método/herramienta: cualitativa, exploratoria, descriptiva, comparativa. Longitudinal. Extracción manual de redes sociales.

Muestra: los mensajes en la red social Twitter relativos a 14 universidades españolas

Fuente: elaboración propia

La presente investigación surge de la necesidad de una aproximación metodológica para conocer las percepciones y el diagnóstico que realizan los expertos sobre la situación de la educomunicación en el sistema educativo español, a la vez que se busca la implementación de estrategias, actividades e iniciativas para impulsar la alfabetización mediática en nuestro sistema educativo. El primer webinar se organizó en cinco sesiones desde abril a mayo de 2022. Las charlas analizadas (cuatro sesiones) del segundo webinar se celebraron en septiembre de 2022. Los expertos en la materia de los que se han extraído y sistematizado las ideas se muestran en la figura 6.

En cuanto a las técnicas de investigación empleadas, el estudio se sirve de la observación para las ideas expresadas en la muestra en su forma natural, en la que el sujeto objeto de estudio no es consciente de que se van a analizar sus comportamientos. Se trata de una observación no participante, en la que se recoge la información desde fuera, sin intervenir en el fenómeno, y estructurada, pues se emplean herramientas y elementos técnicos para gestionar la información.

La investigación desarrollada en la fase 4 es de naturaleza empírica y cualitativa. Se trata, por lo tanto, de un estudio exploratorio que se centra en el análisis del contenido generado en el webinar Impulsar la educomunicación desde las universidades y de parte del contenido del webinar. Por este motivo, este trabajo no parte de una hipótesis, sino que se plantea como una investigación exploratoria, descriptiva e inductiva, centrada en el estudio de la naturaleza de una realidad subjetiva y dinámica. Se trata de una investigación longitudinal, que recopila y analiza información de 16 horas de charlas con expertos.

Figura 6: Fase 4. Cronograma del webinar y expertos ponentes

Fecha	Expertos/as	Moderador/a
27/4/2022	Sara Osuna Acedo (UNED) / Carmen Marta Lazo (UNIZAR)	Javier Marzal Felici (UJI)
3/5/2022	Alfonso Gutiérrez Martín (UVA) / Agustín García Matilla (UVA)	Ana Vernia Carrasco (UJI)
9/5/2022	Victoria Tur Viñes (UA) / Linda Castañeda Quintero (UM)	Marc Pallarés Piquer (UJI)
17/5/2022	Joan Ferrés Prats (UPF) / Mercè Gisbert Cervera (URV)	Francesc Esteve Mon (UJI)
24/5/2022	Ignacio Aguaded Gómez (UHU) / Julio Montero Díaz (UNIR)	Javier Marzal Felici (UJI)
20/9/2022	José Ignacio Pastor, presidente de ACICOM José María Vidal Beltrán, presidente del CACV	Javier Marzal Felici (UJI)
22/9/2022	José Manuel Seguí Galve, presidente de AESAV Santiago Gimeno Piquer, director y consejero Cuatrochenta	Marc Pallarés Piquer (UJI)
27/9/2022	Esther Castellano, presidenta DirCom Comunidad Valenciana y Murcia Carolina Beguer, DirCom Grupo Gimeno, Castellón	Francisco Fernández Beltrán (UJI)
29/9/2022	Juanvi Falcó, presidente Colegio Oficial de Publicitarios y Relaciones Públicas de la Comunidad Valenciana Ana Niño, presidenta Comunit AD	Lorena López Font (UJI)

Fuente: elaboración propia

Figura 7: Fase 4. Objetivos y método de estudio

Fase 4. Diagnóstico, problemática y propuestas

Publicación: Gil, 2023, Mediterránea

Objetivo I	Objetivo II	Objetivo III	Objetivo IV	Objetivo V
Diagnosticar la situación actual, la identificación de problemas y la propuesta de soluciones por parte de expertos	Reflejar el rápido avance de la tecnología y la importancia de utilizarla como catalizador del cambio en la educación y la investigación	Reflejar la importancia del pensamiento crítico en el consumo de medios	Plantear la necesidad de abordar el problema de la pobreza mediática y el aislamiento que sufren las personas mayores	Sugerir la implementación de directivas, recomendaciones y marcos legislativos específicos de la Unión Europea, la UNESCO y los RD.

Método/herramienta: escucha y transcripción manual. Sistematización de ideas

Muestra: expertos reconocidos en su campo: transcripción de webinar, recogiendo las aportaciones de: 7 catedráticos de universidad, 2 doctores, 5 presidentes/as de asociaciones, consejos autonómicos y grandes empresas, 1 presidente de colegio oficial profesional y 2 directores/as de comunicación de grandes grupos empresariales y consultoras.

Fuente: elaboración propia

1.4. Estructura de la tesis doctoral

El presente trabajo de investigación es una tesis por compendio de publicaciones, una modalidad de presentación de la tesis doctoral basada en una serie de artículos y/o capítulos de libro que han sido publicados o aceptados con posterioridad al inicio del proyecto de la tesis. Según la normativa de los estudios de doctorado regulados por el RD 99/2011 en la Universidad Jaume I, deberá tener un mínimo de cuatro aportaciones aceptadas o publicadas. Pueden ser artículos publicados en revistas indexadas de reconocido prestigio o capítulos de libro, con al menos dos de ellas en revistas indexadas al *Journal Citation Report (JCR)* de *Web of Science*, en *Scopus* o en el primer cuartil del índice SPI 2014 de la disciplina de Comunicación tanto en relación con editoriales españolas como internacionales, en el caso de los capítulos de libro. Las aportaciones deben estar claramente relacionadas y articularse de forma coherente, dando como resultado un trabajo de investigación con una clara unidad temática.

En el caso de esta tesis doctoral, estas publicaciones se recogen en los próximos apartados, del 2 al 5, inclusive. De este modo, la fase 1 de trabajo (estudio de percepciones del profesorado) se recoge en el capítulo 2; la fase 2 (estudio de la percepción del alumnado) se formula en el capítulo 3; la fase 3 (estudio de la comunicación de las universidades a través de Twitter) se expone en el capítulo 4; la fase 4 (centrada en la sistematización del diagnóstico, la problemática y las propuestas realizadas por expertos) se formula en el capítulo 5. La estructura interna de cada capítulo es distinta de las demás, pues obedece a los requisitos de publicación de cada una de las editoriales.

Finalmente, en el capítulo 6 se recogen las conclusiones, las posibles líneas de investigación que pueden derivarse de este estudio en un futuro, y las limitaciones de la tesis doctoral. Finalmente, en los Anexos, se pueden consultar los cuestionarios empleados para el estudio de las fases 1 y 2 o consultar las noticias derivadas de la fase 1 de este estudio.

Figura 8: Fase 1. Publicación McGraw Hill (I)



**EDUCOMUNICACIÓN ¿ONLINE?:
ACTUACIÓN DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO ANTE
LOS ESCENARIOS DE LA CRISIS
DE LA COVID-19**

Ingrid Gil
Universidad Jaume I de Castellón
Universidad Pontificia Comillas

RESUMEN

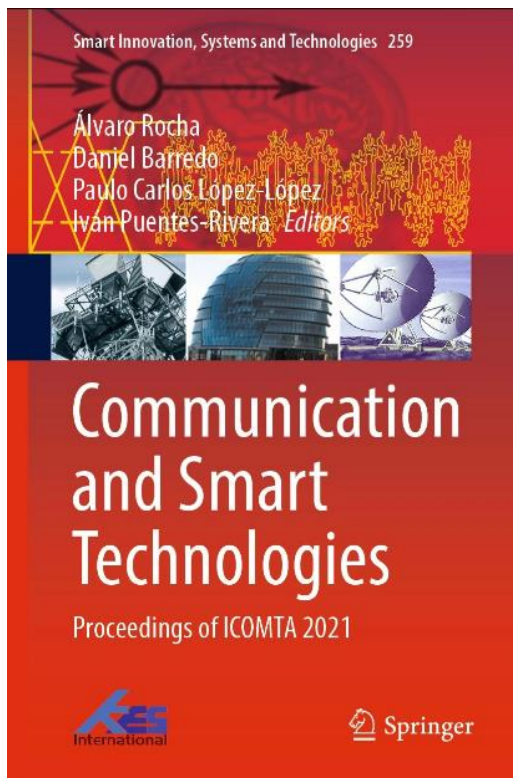
Durante varias semanas a lo largo del invierno y la primavera de 2020 se ha vivido en el mundo una situación excepcional causada por la pandemia de la COVID-19. En este contexto, son muchos los profesionales que han visto alterada su rutina laboral, entre otros, los docentes universitarios. En este trabajo, se estudia cómo los docentes se han adaptado a esta nueva circunstancia y han adaptado su metodología tradicional presencial a una metodología a distancia en pocos días. La falta de tiempo para elaborar los nuevos materiales, unida al desconocimiento de los medios técnicos para llevar a cabo esta tarea ha provocado una situación sin precedentes. El objetivo de esta investigación es, precisamente, preguntar a los docentes universitarios españoles con el fin de conocer cómo se ha desarrollado esta tarea metodológica docente y analizar las dificultades encontradas. Para ello, nos hemos servido de la herramienta del cuestionario, que nos permitirá obtener las respuestas para poder establecer las pautas futuras de acción que son necesarias, revisando las necesidades de la educocomunicación a distancia, la competencia mediática y los retos futuros.

Palabras clave

Competencia mediática, digitalización, COVID-19, educación online, cuestionario, educocomunicación.

Fuente: *La Comunicación especializada del siglo XXI* (2020)

Figura 9: Fase 2. Publicación en la editorial Springer



**National Survey on Educommunication
in Spanish Universities During the COVID-19
Pandemic: Methodology and Results**

Ingrid Gil^{ORCID}

Universidad Jaume I-Universidad Pontificia Comillas, Madrid, Spain
ingrid.gil@comillas.edu

Abstract. Since the end of 2019, the world is experiencing the COVID-19 pandemic. Many countries have been forced to take exceptional measures, such as closing many economic activities and educational institutions. In this context, many universities have seen their work routine altered. This investigation aimed at studying how students have adapted to this new circumstance and how they have changed their traditional face-to-face methodology to a distance methodology in a few days. The lack of time to prepare the new materials, together with a lack of knowledge of the technical means to carry out this task, has caused an unprecedented situation. The objective of this research is to survey the perceptions of Spanish university students on the application of this teaching methodology and to analyze the difficulties encountered. To achieve this, we relied on a quantitative methodology, based on the administration of a questionnaire, which allowed us to obtain answers that can help establish the necessary future guidelines. Although they have understood that the exceptional circumstances required online teaching, the results show that students tend to prefer face-to-face education.

Keywords: Media competence · Digitalization · COVID-19 · Online education · Questionnaire · Educommunication

Fuente: *Communication and Smart Technologies* (2022)

Figura 10: Fase 3. Publicación McGraw Hill (II)



Fuente: Cosmovisión de la comunicación en redes sociales en la era postdigital (2021)

Figura 11: Fase 4. Publicación Revista Mediterránea de Comunicación



Fuente: Revista Mediterránea de Comunicación (2023)

Capítulo 2. Fase 1. Educomunicación ¿online?:
Actuación del profesorado ante la crisis de la COVID-
19

2.1. Estado de la cuestión y objetivos de la fase 1

Nos encontramos inmersos en una auténtica revolución digital. Hemos pasado de una cultura basada en el átomo a una cultura basada en el bit (Negroponte, 1995), y las implicaciones que ello supone son enormes, sobre todo porque la tecnología digital elimina la necesidad de coincidir en el espacio y en el tiempo para llevar a cabo una acción conjunta entre diferentes participantes, y las coordenadas espaciotemporales eran, hasta hace bien poco, el marco de referencia de cualquier actividad humana (Pérez-Rodríguez, 2003).

En plena era de la digitalización en las aulas, parece asumido que cualquier institución, profesional de la enseñanza o estudiante de cualquier nivel está medianamente preparado para afrontar el reto de la educación *online* o semipresencial desde un ordenador (Mosquera-Gende, 2019). Basta introducir en el buscador del ordenador las palabras «aula», «digital» o «educación *online*» para encontrar múltiples opciones, cursos de especialización y, en definitiva, un aluvión de información para todas las edades, sin embargo, puede que estemos asumiendo una preparación en competencia mediática y digital que tal vez no tenemos.

Tal y como señalan Domínguez-Alfonso, Hernández-Mendo y Chica-Merino (2018) existe una opinión generalizada de que las TIC favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica que las instituciones de enseñanza:

[...] deben adaptarse para ser competitivas en aquello que ofrecen y garantizar a sus alumnos los mejores medios y recursos. Pero no solo hay que modernizar las tecnologías existentes en los centros educativos, sino que se requiere una actualización de toda la comunidad y organización educativa (Domínguez Alfonso, Hernández Mendo y Chica Merino, 2018).

En este sentido, Gisbert-Cervera (2004) afirma:

[...] si decimos que la sociedad es capaz de aprender de manera permanente y que las TIC nos permiten diseñar y desarrollar espacios de generación y de transmisión de conocimientos de una manera eficaz, es necesario que reorganicemos nuestras universidades para convertirlas en un espacio tan dinámico como el propio contexto en el que están inmersas (Cervera, 2004: 83).

La actual crisis de la COVID-19 que ha afectado a España en los últimos meses ha forzado la situación para poder saber si efectivamente estamos preparados para manejar las TIC y generar recursos de formación *online* para la educación superior. El hecho de que haya afectado a todos los niveles de educación y que tanto docentes como estudiantes hayan tenido de adaptarse a esta situación de un día para otro ha generado las condiciones proclives para poder averiguar cómo se ha planteado esta situación, qué actuaciones se han implantado y qué necesidades de aprendizaje y actualizaciones en este campo se han puesto en evidencia.

En este contexto, en pleno estado de alarma nacional, se desarrolla este trabajo, que se plantea poder responder a ciertos interrogantes de investigación, como los conocimientos digitales adquiridos por los docentes, la adaptación de los profesores/as al cambio o las perspectivas de futuro que pueden surgir en la educomunicación con respecto al aula digital o a la enseñanza *online*. Se trata, por lo tanto, de un estudio que examina la percepción del profesorado universitario español durante el cambio de metodología que se ha dado en el periodo de confinamiento en España, causado por la COVID-19.

Según la definición de Barbas-Coslado (2012), la educomunicación «es un campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de dos disciplinas históricamente separadas: la educación y la comunicación». Ya en los años 90 y 2000 se desarrollan diferentes teorías y aplicaciones en educomunicación. Dentro del enfoque instrumental, según el cual la tecnología se pone al servicio de la educomunicación, incorporando los recursos digitales a los procesos educativos: Aparici-Marino (1996, 2003, 2010a, 2010b) trata aspectos como la cultura educativa en el contexto de la revolución digital o la cultura popular en la sociedad de la información. Freire (2005), por su parte, trabajó en la idea de la alfabetización como única vía de liberación y Gutiérrez-Martín (2003) subrayó la importancia de la alfabetización digital, así como los retos asociados a esta y las aplicaciones futuras.

En este sentido, rescatamos la triple visión de la educomunicación recogida por Barbas-Coslado (2012), para quien esta disciplina tiene un enfoque tridimensional. Por un lado, la naturaleza colaborativa y participativa de la educomunicación, según la cual la participación de los actores implica una actitud colaborativa en las dinámicas de

aprendizaje dialógico, que permiten alcanzar fines educativos comunes. En segundo lugar, la educomunicación como elemento de transformación social, que genera una toma de conciencia que puede provocar la transformación. Finalmente, el uso de los medios en el proceso educomunicativo. Según el enfoque dialógico, la tecnología «es, por tanto, una forma de mediación o medio de interacción, no sólo para poder establecer el proceso comunicativo, sino también para problematizar situaciones» y «para estimular la discusión, el diálogo, la reflexión y la participación» (Kaplún, 1998: 53). De acuerdo con el enfoque dialógico «una cámara de vídeo, un ordenador, un lápiz o un bolígrafo son instrumentos que permiten la comunicación, la reflexión, la comprensión de la realidad» (Aparici-Marino, 2003: 408). Asimismo, resulta necesario detenerse brevemente para recoger las impresiones de la psicología y la pedagogía en este campo. En este contexto, nos interesa observar cómo se implican los procesos mentales y el aprendizaje en el entorno de la sociedad de la información y las nuevas tecnologías. Para empezar, hay que señalar que es importante no confundir información con conocimiento ni acceso a la información con aprendizaje. Aunque vivamos rodeados de medios y las TIC nos permitan acceder a grandes cantidades de información, para que el aprendizaje tenga lugar es necesario actuar sobre esa información y preferentemente de forma colectiva y no individual. En este sentido, las TIC nos ofrecen ciertas características que nos permiten actuar sobre la información (Coll-Salvador y Martí, 2001). En primer lugar, el formalismo de las TIC, que opera de una forma específica siguiendo una serie de comandos y acciones concretas que hay que dominar. Aquí entran en juego las habilidades metacognitivas que el usuario necesita poner en marcha para comprender el funcionamiento de los procesos y usos de las TIC. En segundo lugar, la conectividad, que nos permite crear comunidades en línea y establecer redes de información, lo que para la enseñanza es muy importante, ya que nos permite generar entornos de aprendizaje colaborativo. En este sentido, conviene recoger los procesos de aprendizaje de Vigotsky (Daniels, 2003), pues van muy en línea de lo que hoy nos permiten las TIC en cuanto a interacción social. Vigotsky desarrolló la teoría sociocultural, basada en que toda función formativa aparece primero a nivel social (interpersonal) y luego a nivel personal (intrapersonal). Asimismo, señaló que los procesos cognitivos y sociales se generan a partir de los procesos sociales en común, por ejemplo, del andamiaje, proceso educativo según el cual el alumnado es sostenido por el profesorado hasta que el primero es capaz de realizar una actividad sin

el segundo. Finalmente, la interactividad, que facilita el aprendizaje constante: el usuario ha de interactuar con el medio tecnológico y este le reportará una serie de respuestas a las que el usuario responderá con una serie de retroacciones que le permitirán reorientar sus acciones. Este comportamiento requiere de un protagonismo por parte del usuario, que sentirá que tiene el control sobre su conocimiento, lo cual actuará como catalizador de la motivación y fomentará la comprensión y el aprendizaje del alumnado.

Los avances técnicos y la sociedad de información en la que vivimos han propiciado la inclusión de las herramientas tecnológicas y digitales en las aulas, pasando a formar parte de un nuevo proceso educativo emergente que, si bien parece claro que aporta ventajas, todavía no sabemos con exactitud cómo implementarlo correctamente. En primer lugar, habría que determinar cuál es el grado de alfabetización y competencia mediática de profesorado y alumnado para, a continuación, diseñar y generar contenidos digitales que se centraran en objetivos claros y en competencias curriculares específicas.

Asimismo, para desenvolverse con soltura en el mercado laboral y en la sociedad actual, se hace cada vez más necesaria la adquisición de competencias digitales y tecnológicas, la competencia mediática de la que venimos hablando, y que esas destrezas han de adquirirse en el entorno educativo, bien en escuelas, en formación profesional o en las universidades. Es necesario que las personas estén capacitadas para desenvolverse en el entorno tecnológico en el que vivimos. Siguiendo a Echeverría-Ezponda (2000), es preciso diseñar nuevos escenarios y acciones educativas, es decir, proponer una política educativa específica para el entorno digital y, además, aplicar las nuevas tecnologías a la educación, diseñando nuevos escenarios educativos donde los estudiantes puedan aprender a moverse e intervenir en el nuevo espacio telemático.

Con este contexto y esta situación en la que las TIC se imponen, cada vez, en el sistema educativo, tanto el profesorado como el estudiantado se enfrenta a una serie de retos (Adell-i-Segura, 1997). Como ya se menciona anteriormente, Castañeda-Quintero (2019), por su parte, no habla de retos o problemas, sino de «conversaciones pendientes» en torno a la tecnología y la educación (a la combinación de ambas). Por su parte, Adell-i-Segura y Castañeda-Quintero (2012) realizan un estudio acerca de las pedagogías emergentes, sus impactos y sus efectos. Estas pedagogías emergentes pueden ir asociadas a tecnologías emergentes, pero la realidad es que, según ambos autores, ni

conocemos suficientemente las posibilidades de las tecnologías, ni hemos comprendido ni investigado lo suficiente en materia de pedagogía emergente.

Las TIC han abierto un nuevo entorno comunicativo que se puede aplicar en el aula y el aula, dando lugar al surgimiento de un nuevo espacio comunicativo, la educación virtual (Echeverría-Ezponda, 2000; Silvio, 2000; Luque-Suárez, 2004; Alba-Pastor y Carballo-Santaolalla, 2005; Tunnermann, 2008; Rama-Vitale, 2014). Esta educación virtual, normalmente, se concibe como una oportunidad educativa para aquellos que necesitan romper con los paradigmas espaciotemporales de la formación clásica debido a la falta de tiempo o al hecho de que deben conciliar vida laboral y estudios. Actualmente, son muchos los estudios que avalan las ventajas de la educación a distancia, aunque siempre teniendo en cuenta las carencias en cuanto a competencia mediática y los retos que hay que superar: De-Pablos-Pons y Jiménez-Cortés (2007); Cabero-Almenara y Romero-Tena (2010); Zabalza-Beraza (2012); Durán-Rodríguez, Estay-Niculcar y Álvarez (2015).

Planteado el estado de este capítulo de la tesis, en este punto, la investigación presenta una serie de particularidades altamente diferenciadoras, pues la adaptación a la metodología *online* se ha realizado de forma forzada, con urgencia y no de forma paulatina o progresiva; y sin tener en cuenta los distintos niveles de formación digital de profesorado y alumnado. A esto hay que sumar una situación social extraordinaria, con aislamiento domiciliario y las preocupaciones propias de esta situación. Todo ello ha podido provocar que la enseñanza no haya resultado todo lo rigurosa que debiera, sin embargo, es un buen momento para observar cómo se ha desarrollado este proceso y para poner de relieve las necesidades actuales en cuando a educomunicación *online* y presencial.

2.1.1. Objetivos de la fase 1

Este trabajo se centra en averiguar cómo ha actuado el profesorado durante la crisis sanitaria con respecto a la educación a distancia en la universidad. Para responder a los interrogantes de investigación, hemos planteado una serie de objetivos que nos servirá para alcanzar las respuestas y conclusiones que tratamos de esclarecer.

Partiendo de los interrogantes de investigación, hemos elaborado una serie de objetivos principales que desarrollaremos a lo largo del presente estudio:

- Investigar el grado de competencia en metodología de enseñanza *online* por parte del profesorado y después del paso a la metodología *online* (marzo de 2020).
- Recopilar una serie de tendencias generales a partir de las respuestas de los cuestionarios.
- Plantear las actuaciones del profesorado y las instituciones en un escenario de docencia *online* o mixta.

Estos interrogantes planteados como objetivos del estudio se plasman en un cuestionario a partir del cual se extraerán las respuestas que nos permitan conocer cuál es la situación actual.

2.2. Diseño y método de la fase 1

Para abordar este estudio, nos basamos en una metodología cuantitativa basada en datos empíricos que se han recopilado a través de la herramienta del cuestionario (difundidos *online*) a lo largo de los meses de marzo y abril de 2020 al profesorado universitario en España.

Seleccionamos el cuestionario por tratarse de una herramienta que presenta varias ventajas (Hopkins, 1989) dadas las condiciones en las que se realizó el estudio (en pleno estado de alarma) como el bajo coste, la posibilidad de difundir el cuestionario *online*, y rapidez a la hora de obtener los resultados (López-Roldán y Fachelli, 2015; Hernández-Hernández, 1997). Asimismo, empleando el cuestionario podemos, por un lado, obtener una información exacta y centrar bien la muestra a la que queremos encuestar y, por otro lado, estandarizar datos, lo que permite su tratamiento informático y el análisis estadístico (Dillman, Tortora y Bowker, 1998). Esta herramienta, por tanto, se adapta no solo a nuestras necesidades, sino también a los objetivos planteados al comienzo de la investigación, pues nos permite medir las relaciones entre variables y conocer la opinión de la muestra.

Para el diseño y elaboración de los cuestionarios hemos tomado como obra de referencia base el manual de Díaz-de-Rada, Domínguez-Álvarez y Pasadas-del-Amo (2019) perteneciente a la colección Cuadernos Metodológicos del centro de Investigaciones Sociológicas: Internet como modo de administración de encuestas. Asimismo, nos hemos

entrevistado con algunos expertos en el tema que nos han aconsejado y que han revisado el cuestionario elaborado.

Para diseñar el cuestionario, seleccionamos, en primer lugar, un tipo de encuesta descriptiva, que nos permite reflejar la situación actual de una determinada población con respecto a una circunstancia dada.

En cuanto a los ítems, contemplamos varias opciones y exploramos diversas posibilidades. En primer lugar, hay que tener en cuenta que cada pregunta ha de responder a alguna necesidad de conocimiento y que esta tendrá que adaptarse a lo que se necesita conocer. Asimismo, las preguntas no deben ser confusas ni ambiguas, ni mezclar dos interrogantes y han de diseñarse en base a una escala inclusiva, de modo que recojan todas las respuestas posibles (López-Roldán y Fachelli, 2015).

Asimismo, cabe señalar que no se incluye la variable de la edad por varios motivos. Una vez lanzada la encuesta, notamos que había docentes que se resistían a responder. Después de preguntarles directamente, nos informaron de que no consideraban pertinente responder aportando información personal y que algunos de ellos eran personas de edad avanzada. Llegados a este punto, se volvió a consultar con los expertos en cuestionarios y análisis cuantitativo y llegamos a la conclusión de que, por el momento, lo más recomendable era obtener las respuestas, aunque tuviéramos que prescindir de la variable de edad, por lo que eliminamos este ítem del cuestionario. Para suplir esta carencia, nos basamos en las aportaciones de Ferrés-i-Prats, Aguaded-Gómez y García-Matilla (2011, 2012), según las cuales la competencia mediática no varía demasiado entre la población joven y adulta. Sí lo hace en la tercera edad, pero no es el caso del profesorado universitario que, además, tiene estudios.

Es cierto que las carencias en cuanto a competencia mediática son menos extremas en los jóvenes y en los adultos, y mucho más acentuadas en las personas de la tercera edad, y que lo son menos entre las personas con estudios universitarios que entre las que no tienen estudios o los tienen solo de primaria. Pero, en cualquier caso, ni la edad ni el nivel de estudios garantizan la competencia [...]. Por otra parte, aunque la edad y los conocimientos previos suelen ser indicadores fiables del interés por las tecnologías de la información y de la comunicación, cuando existe una motivación muy intensa, esta acaba

siendo un factor más determinante que los demás (Ferrés-i-Prats, Aguaded-Gómez y García-Matilla, 2012: 39-40).

A partir de los datos obtenidos se extraen tendencias cualitativas generales que se cruzarán con las variables: universidad, nivel de estudios, sexo y competencia mediática.

El cuestionario tiene 20 preguntas y está formado fundamentalmente por preguntas cerradas de escala (nominal y Likert): preguntas 3, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19 y 20. Hay tres preguntas abiertas, la 1, la 2 y la 8; tres preguntas cerradas de elección única politómica, la 4, la 5 y la 7 y, finalmente, dos preguntas de elección múltiple, la 15 y la 16.

Con el fin de que las preguntas de la encuesta estén ordenadas lógicamente dentro de este y para facilitar la posterior extracción de datos y tendencias, los ítems se han organizado en seis bloques temáticos:

Figura 12: Bloques temáticos del cuestionario

Ítems 1-5: datos iniciales de los sujetos (universidad en la que trabajan; departamento; si imparten normalmente asignaturas *online*; sexo; nivel formativo). Variables del estudio.

Ítems 6-8: docencia *online* impartida durante el período de crisis sanitaria (si ha realizado docencia no presencial durante la COVID-19; si ha adaptado asignaturas; número de asignaturas adaptadas al método *online*).

Ítems 9-12: competencia mediática (conocimientos previos; aumentos de los conocimientos tras la COVID-19; fuente de obtención de los conocimientos; instrucciones y directrices ofrecidas por la universidad para obtener conocimientos para realizar la adaptación metodológica).

Ítems 13-15: dificultades de la adaptación al método *online* (dificultad para entender las directrices ofrecidas; dificultad para organizar las asignaturas; dificultades principales para desarrollar esta labor).

Ítem 16: herramientas empleadas.

Ítems 17-20: perspectivas de futuro y valoraciones generales (preparación para impartir docencia presencial en el futuro; importancia de la digitalización en educación universitaria; método docente con el que se encuentra más cómodo; valoración general de la experiencia).

Fuente: elaboración propia

El problema que pueden presentar estas encuestas es que no se tenga en el listado una opción que coincida con la respuesta que se quiera dar, por esto hemos añadido la opción «otros» siempre que ha sido necesario.

En algunas preguntas de opción múltiple (por ejemplo, en la 16) en la que se proporciona al sujeto un número alto de opciones de respuesta, puede llevar a que seleccionen aquellos que al leerlos sean más conocidos y hayan sido utilizados por la muestra, sin que estos acaben de leer todas las opciones. También puede suceder que, aun leyéndolas, se inclinen por la primera (error de primacía) o por la última (error de recencia), aunque no sean las respuestas que hubieran marcado de encontrarse en otro orden. Por ello, en la versión *online* del cuestionario las opciones rotan aleatoriamente.

En las preguntas de escala, por convención, los valores numéricos bajos se suelen corresponder con la ausencia o el nivel más bajo del rasgo que estamos midiendo, por lo tanto, se comienzan a listar las opciones de respuesta comenzando por esos valores.

Las preguntas se han diseñado teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y los interrogantes en los que se sustenta este estudio y a los que trataremos de dar respuesta a partir del cuestionario, recogido en el Anexo 1.

2.3. Trabajo de campo de la fase 1

En cuanto al medio de captura de la muestra, nos hemos centrado en el sistema *CAWI* (*Computer-Assisted Web Interview*) y el cuestionario ha sido enviado por correo electrónico al profesorado, empleando una cadena de contactos y solicitando que se reenviase.

La encuesta se lanza el día 23 de marzo de 2020, cuando se cumplen 2 semanas de clases no presenciales en España y el profesorado estará listo para aportar respuestas claras. Se ha obtenido un total de 206 respuestas. Las encuestas se cerraron el día 7 de junio de 2020. Antes de analizar los resultados, se revisan las encuestas para comprobar que efectivamente se han respondido de forma correcta, cumplimentando con los campos necesarios, y que los sujetos cumplieran con el perfil requerido. Lamentablemente, hubo de desecharse un total de 2 encuestas.

Con respecto al software empleado y a las herramientas para procesar las encuestas hemos empleado la opción gratuita y disponible en la web de *Microsoft Forms*, ya que ofrece ciertas ventajas: es muy fácil de manejar, la interfaz y el formato es sencillo para los usuarios, permite diseñar todo tipo de preguntas y realizar combinaciones de las mismas y, además, procesa la encuesta de forma rápida, introduciendo los datos de forma automática en Excel y permitiendo que nos centremos lo antes posible en el análisis de los datos estadísticos.

En cuanto a la muestra, está formada por profesores/as de universidad que participan de forma voluntaria. Hemos de señalar que este trabajo se centra en instituciones presenciales puesto que asumimos que las universidades a distancia o aquellos módulos a distancia dentro de universidades presenciales están preparados para afrontar esta contingencia y que tienen los recursos y los materiales a su alcance (y saben manejarlos).

2.4. Resultados de la fase 1

2.4.1. Datos iniciales de los sujetos

Las cinco primeras preguntas del cuestionario nos han servido para ubicar a los sujetos y, sobre, todo para extraer datos de las universidades en las cuales desempeñan su labor docente, los departamentos y especialidades en las que trabajan, así como su sexo y su nivel de estudios.

En el estudio han participado un total de 25 universidades españolas, tanto públicas como privadas. En cuanto a las áreas de especialidad a las que pertenecen los docentes encuestados, estas son cinco: Ciencias Humanas y Sociales, Ingenierías, Ciencias Jurídicas y Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias aplicadas. El área de Ciencias Humanas comprende titulaciones como Filologías, Filosofía, Traducción e Interpretación, Comunicación, Educación (Infantil, Primaria y Ciencias del Deporte), Filosofía o Trabajo Social. Las Ingenierías comprenden especialidades de Industriales, Telecomunicación o Ingeniería Civil. Las Ciencias Jurídicas y Económicas comprenden las áreas de Derecho, Administración y Dirección de Empresas, Finanzas y Economía. El área de las Ciencias de Salud comprende Medicina, Enfermería, Fisioterapia o Psicología. Las Ciencias Aplicadas

se centran en las áreas de Matemáticas, Física, Química, Ciencias Medioambientales y Biología.

Figura 13: Universidades participantes en el estudio

Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad de Granada
Universidad Complutense de Madrid	Universidad de Sevilla
Universidad Carlos III de Madrid	IE <i>Business School</i> (Instituto de Empresa de Madrid)
Universidad de Deusto	Universidad Europea de Madrid
Universidad de Extremadura	Universidad Jaume I de Castellón
Universidad Pontificia Comillas	Universidad Autónoma de Madrid
Universidad de Málaga	Universidad de Castilla La Mancha
Universidad Antonio de Nebrija	Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza	CUNEF Estudios Financieros de Madrid
Universidad San Pablo CEU	EAE <i>Business School</i>
Universidad de Salamanca	Universidad Alfonso X El Sabio
Universidad de Almería	Universidad de Valencia
Universidad Politécnica de Cartagena	Universidad del País Vasco

Fuente: elaboración propia

Figura 14: Áreas de conocimiento de los participantes

Ciencias Humanas y Sociales: 116 profesores/as
Ingenierías: 29 profesores/as
Ciencias Jurídicas y Económicas: 35 profesores/as
Ciencias de la Salud: 14 profesores/as
Ciencias aplicadas: 12 profesores/as

Fuente: elaboración propia

Relativo al nivel de estudios, como era de esperar en profesorado universitario, 154 sujetos (74,8%) tienen estudios de doctorado; 32 sujetos (15,1%) estudios de máster; y 20 sujetos (10,1%) tiene otros estudios universitarios (diplomaturas o licenciaturas).

En cuanto al sexo, los resultados han sido muy homogéneos, 100 sujetos (48,5%) son hombres y 106 (51,5%), mujeres. En esta sección nos ha llamado la atención la uniformidad de las respuestas en cuanto al sexo de los sujetos, pues han contestado prácticamente el mismo número de hombres y mujeres.

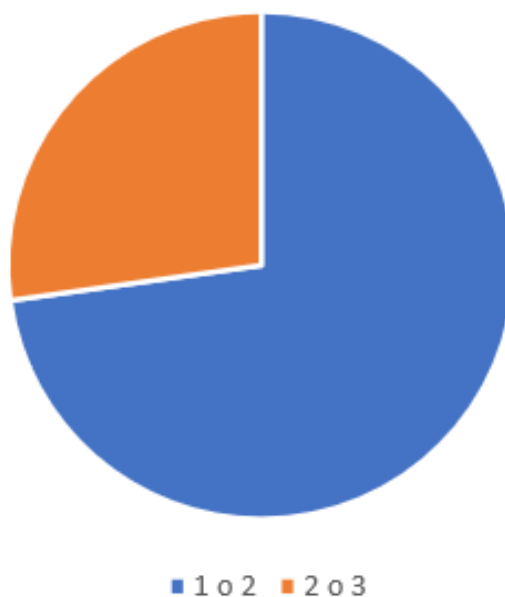
Asimismo, se revela una alta participación en el número de universidades, que son variadas y hay presencia de universidades repartidas por toda España, tanto públicas como privadas.

Se ha cruzado las variables universidad y número de asignaturas, no habiendo correlación entre ambos datos, pues el número de asignaturas que cada profesor/a ha tenido que adaptar no parece guardar relación con la universidad en la que se desempeña su labor.

2.4.2. Docencia *online* impartida durante la crisis

La encuesta revela que los sujetos participantes han trabajado bastante en la metodología *online*: el 85% de los encuestados ha trabajado casi a diario para preparar sus sesiones e impartirlas, mientras que un 7,7% de los encuestados no se ha conectado nada o casi nada.

Figura 15: Número de asignaturas adaptadas al método *online*



Fuente: elaboración propia

Si analizamos la siguiente pregunta (relativa a si han tenido que impartir alguna asignatura *online*), un 7,8% de los encuestados afirma que no, por lo que el número de sujetos que no se ha conectado coincide con el número de sujetos que no ha tenido que adaptar

asignaturas. Esto puede deberse a que este porcentaje quizás no ha tenido que impartir docencia durante este período.

En cuanto al número de asignaturas, el número ha variado, pero la mayoría, un 67,4% ha adaptado entre una y dos materias, y un 25,2% afirma haber adaptado entre 3 y 4 asignaturas.

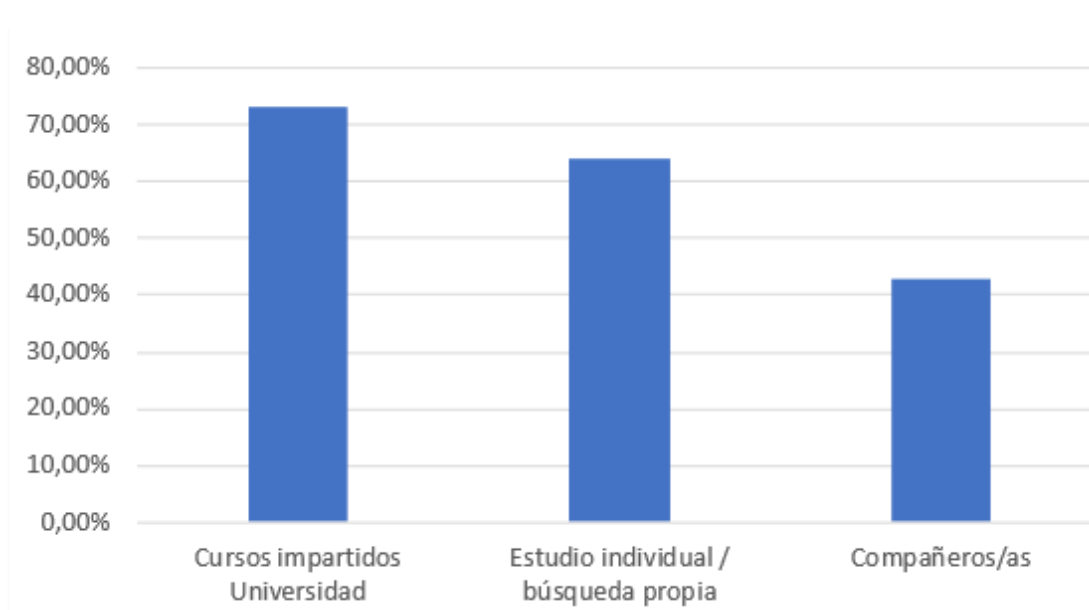
Estos datos nos muestran que el profesorado universitario ha trabajado semanalmente para adaptar una media de 2 asignaturas.

2.4.3. Competencia mediática

Después de este período de docencia *online*, a pesar de no haber contado con tiempo para llevar a cabo una preparación minuciosa y bien organizada, el profesorado universitario ha aprendido, irremediamente, a manejarse con herramientas y programas que no conocía o con las que no había trabajado antes de marzo de 2020.

De acuerdo con los datos revelados, la mayoría de los encuestados considera que sus conocimientos y habilidades se han visto aumentados con respecto al inicio del período de estado de alarma: el 2% de los encuestados señalan que su aprendizaje ha aumentado en un 0%; el 24% indica un aumento del conocimiento del 25%; el 35% considera que sus conocimientos se han visto aumentados en un 50%; el 36% de los sujetos reporta un aumento del conocimiento en un 75% y, finalmente, un 3% considera que ha aprendido en un grado del 100% con respecto al inicio de la pandemia. Creemos que esta pregunta tiene muchos matices que podrán ser abordados en un futuro estudio, pues se puede obtener más información al respecto y esta información deberá ser más concreta. Por ejemplo, habría que averiguar qué competencia mediática tiene el sujeto, y no preguntárselo de forma que la respuesta sea subjetiva, sino averiguarlo a través de un estudio que muestre datos objetivos. Sin embargo, este dato ya nos aporta una tendencia clara, así como la percepción por parte de los sujetos de haber interiorizado un volumen significativo de conocimientos. Esos conocimientos se han obtenido a través de cursos y sesiones impartidos por la propia universidad en la que trabaja el docente (73%), por búsqueda propia y estudio individual (64%), o por conocimiento compartido con los compañeros (43%).

Figura 16: Obtención de conocimientos de los sujetos



Fuente: elaboración propia

La variable percepción de la *competencia mediática* inicial de los profesores/as se ha cruzado con otras variables del cuestionario, arrojando los siguientes datos:

- *Sexo y competencia mediática*: no hay tendencias significativas, no habiendo relación entre ambas.
- *Nivel de formación y competencia mediática*: no se revela ninguna correlación entre ambas variables, habiendo total disparidad y variedad en los datos, pues independientemente del nivel de estudios, los sujetos han reportado más o menos conocimientos iniciales sobre educación *online*. Esto puede significar que, a pesar de que el profesorado universitario, a pesar de poseer alto nivel de formación, no tiene formación mediática, lo cual puede significar que los estudios de doctorado no contemplan este tipo de formación.
- *Aumento de conocimiento inicial y porcentaje de aprendizaje*: se ha observado una correlación entre ambas variables, pues cuanto más bajos son los conocimientos iniciales declarados, más alto es el porcentaje de conocimientos adquirido que expresan los encuestados. De este modo, los que declaran no tener conocimientos iniciales, reportan un grado de aprendizaje de entre un 50% y un 75%; mientras que los que indicaban un conocimiento inicial alto solo indicaron un aumento del conocimiento de entre el 0% y 25%.

- *Aumento de conocimientos y sexo*: si bien ya hemos comentado que no hay correlación sexo – competencia mediática, a la hora de la percepción acerca de sus conocimientos, los hombres reportaron un conocimiento inicial más alto (el 78% de los hombres ha marcado *alguna, bastante, sobradamente*) que el de las mujeres (39% ha marcado *algún conocimiento, bastante, sobradamente*), para señalar después que su conocimiento ha aumentado, por lo tanto, en un menor grado. Estos datos se relacionan con lo anteriormente expuesto relativo al conocimiento inicial y porcentaje de aprendizaje.
- Percepción de la *competencia mediática* actual y *aumento de los conocimientos*: no hay correlación entre estas dos variables, si bien se ha estudiado pensando en que ese aumento de los conocimientos que los sujetos han reportado iba a reflejarse en su percepción de preparación actual. Esto se debe a que muchos de los que indicaron que tenían conocimientos suficientes consideran que el cambio de método no ha hecho que se sientan más preparados de lo que ya estaban, mientras que los que dijeron sentirse preparados en menor grado reportan opciones de competencia mediática actual variable.
- *Fuente de conocimientos y sexo*: tanto hombres como mujeres declaran haber obtenido la mayor parte de sus conocimientos a través de la universidad (73%), de compañeros (43%) o de forma autodidacta (64%), si bien, las mujeres se inclinan en mayor medida por la universidad (59%) y el conocimiento compartido con compañeros (37%), mientras que los hombres señalan la universidad (47%) y el autoconocimiento (58%), considerándose mayormente autodidactas.
- *Universidad – competencia mediática inicial – fuente de conocimiento – valoración de la información aportada por la universidad*: si bien en algunas universidades no se han extraído tendencias relevantes, bien porque no se observan correlaciones, bien porque la muestra de sujetos pertenecientes a algunas universidades no era lo suficientemente alta, podemos comentar algunas tendencias:
 - No existe correlación clara entre *universidad* y grado de *competencia mediática*.
 - El profesorado de las universidades privadas ha obtenido información y formación por parte de sus universidades (86%), mientras que el de universidad pública, en líneas generales, obtiene información formación en competencia mediática a través de otras

universidades, compañeros o tutoriales (71%), y presentan el número más alto de autodidáctica (64%).

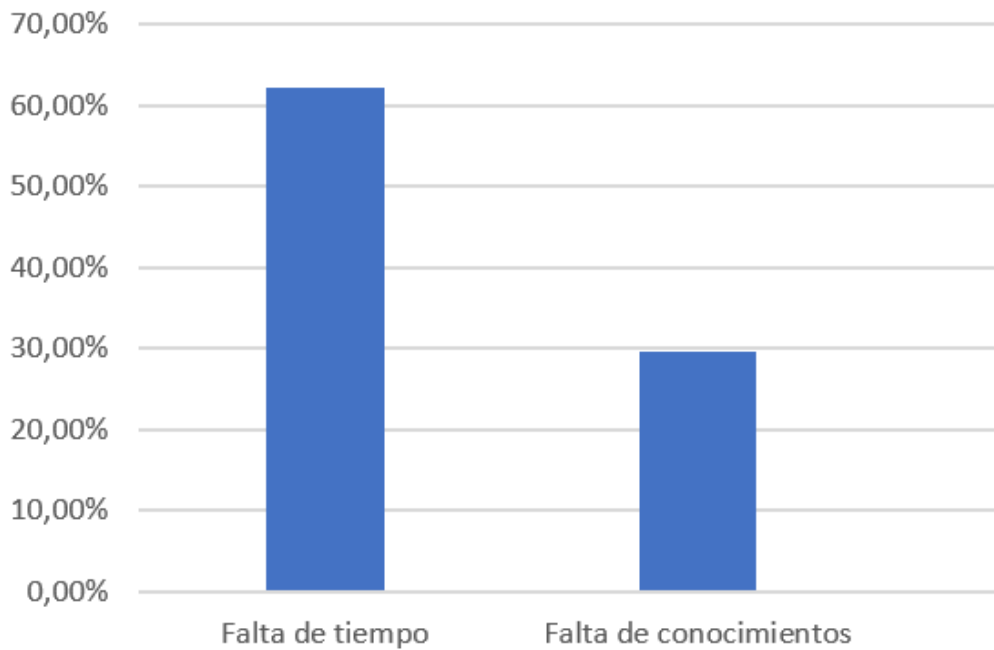
- Las valoraciones que los docentes conceden a las universidades son dispares, siendo las más altas las otorgadas al IE (4,42/5), a la Universidad Pontificia Comillas (4,21/5) y las más bajas la Autónoma de Barcelona (2,91/5) y la Autónoma de Madrid (1/5). En los puestos intermedios, la Universidad de Extremadura (3,61/5), la Universidad de Granada (3,5/5), la Universidad de Sevilla (3/5), y la Universidad Complutense (2,91/5).

2.4.4. Dificultades del método *online*

La percepción de los docentes con respecto a la dificultad para implantar el método *online* es que esta labor ha supuesto una dificultad media (40,3%) o fácil (36,9%). Estos valores coinciden con la percepción del profesorado a la hora de gestionar su asignatura y adaptarla al método *online*, donde han reflejado que esta tarea ha supuesto una dificultad media (43,2%) o fácil (29,1%). Habría que tener en cuenta qué tipo de actividades han realizado para determinar si efectivamente ha sido así, qué considera el docente como actividad fácil y, además, comparar la labor realizada con la que se espera verdaderamente de una implantación de calidad de la docencia *online*, en la que no sirve simplemente subir una presentación o una serie de textos a una plataforma. Cruzando esta información con la variable *sexo* se reporta que los hombres consideran que la dificultad para preparar la asignatura ha sido media, mientras que las mujeres afirman que ha sido difícil. En cuanto a los motivos que han ocasionado dificultad, es decir, los problemas a los que se han enfrentado, los encuestados arrojan tendencias muy claras, siendo las más reportadas la falta de tiempo (62,1%) y la falta de conocimientos sobre la metodología *online* (29,6%). A estos factores, habría que sumar otros, como la dificultad para adaptar asignaturas prácticas, la falta de conocimientos de herramientas, aplicaciones y recursos, o el hecho de adaptar los detalles. En cuanto a la percepción por sexos, ambos coinciden en la falta de tiempo para preparar las asignaturas *online* (78% los hombres y 81% las mujeres) y el desconocimiento de la metodología *online* (61% los hombres y 72% las mujeres) señalando, como ya se ha mencionado, que los hombres reportan una dificultad media, mientras que las mujeres lo han encontrado difícil sin que haya correlación entre estas y el sexo de los encuestados. Parece que el profesorado ha

comenzado a ser consciente de que adaptar una asignatura puede parecer algo sencillo, pero que hacerlo bien es una labor bastante compleja.

Figura 17: Motivos que han ocasionado dificultad en el método *online*

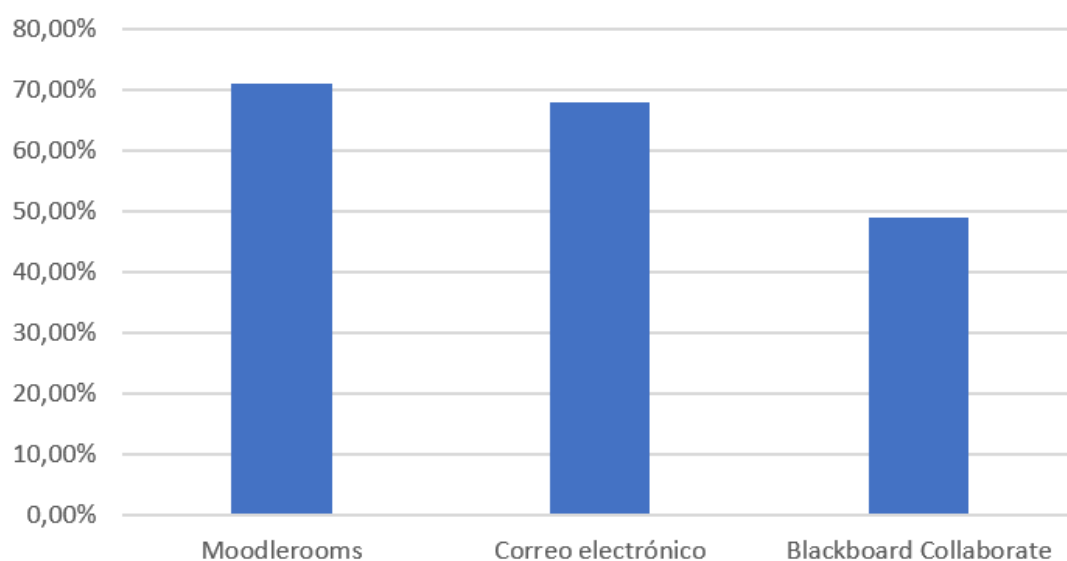


Fuente: elaboración propia

2.4.5. Herramientas empleadas

Las herramientas más empleadas han sido *Moodlerooms* (71%), seguida del *e-mail* (68%) y de la plataforma *Blackboard Collaborate* (49%). Cruzando estos datos con la variable *sexo*, no se han determinado correlaciones significativas, si bien las mujeres se han decantado ligeramente por el *e-mail* (58%) y *Moodle* y los hombres por *Blackboard Collaborate* (62%).

Figura 18: Herramientas más empleadas en el método *online*



Fuente: elaboración propia

2.4.6. Perspectivas de futuro y valoración general

Después de esta experiencia, el profesorado considera que ha aprendido y se siente, por lo tanto, bastante preparado para afrontar este reto en el futuro. En líneas generales, son conscientes de la importancia de la digitalización en educación. A pesar de ello, declaran no sentirse cómodos con el método digital y prefieren el método presencial o, como mucho, un método presencial en el que puedan introducir elementos digitales cuando lo crean oportuno. En cuanto a la valoración general de la experiencia, esta es positiva. Este dato no deja de ser curioso, pues se han reportado bastantes dificultades a lo largo del cuestionario, por lo que consideramos que este optimismo obedece a la sensación de haber conseguido alcanzar una meta, de haber cumplido con una labor titánica de forma más o menos exitosa. Aun así, como hemos comprobado, no se sienten atraídos por este método. En cuanto a la variable *sexo*, no se observan tendencias interesantes, únicamente mencionar el hecho de que los hombres son más tibios en cuanto a su percepción, pues la mayoría valoran la experiencia de forma intermedia, mientras que las mujeres se reparten entre los extremos positivo y negativo.

2.5. Conclusiones y discusión de la fase 1

Una vez analizados los datos, podemos extraer una serie de tendencias generales extraídas de los cuestionarios:

- Más del 60% de los/as profesores/as no tiene experiencia en educación *online* y tienen pocos conocimientos previos sobre educación no presencial y cómo adaptarse a esta.
- La mayoría de los docentes se forma en competencia alfabética y educación no presencial a través de la universidad (73%) y se ayuda de sus compañeros (43%) y de tutoriales (64%).
- El profesorado no tiene claro cuáles son los requisitos para ofrecer una docencia no presencial de calidad, pues no maneja bien las herramientas ni sabe elaborar materiales pertinentes adaptados a las sesiones *online*.
- El profesorado necesita más tiempo para organizar las sesiones *online* y para programar sus asignaturas.
- El profesorado no es consciente de qué es la competencia mediática.
- Las herramientas más empleadas han sido *Moodle*, *Blackboard Collaborate* y el *e-mail*.
- El profesorado sabe trabajar con menos de 5 herramientas y no conoce cuántas hay ni qué beneficios o desventajas le puede aportar cada una de ellas.
- El profesorado entiende que la docencia no presencial y la digitalización están presentes en nuestras vidas y que cada vez es más difícil pensar la educación sin tener en cuenta el mundo digital.
- El profesorado no se siente atraído por un método no presencial y prefiere el método tradicional y considera que el método no presencial es difícil.

No obstante, y a pesar de haber obtenido tendencias claras y significativas, debemos tener en cuenta que este estudio presenta una serie de carencias y mejoras: el estudio se basa en cuestionarios que recogen las impresiones de los sujetos y no podemos olvidar que estas impresiones son totalmente subjetivas. Por otro lado, tanto la muestra (el número de sujetos y las universidades y departamentos a los que pertenecen) son ampliables, lo que permitiría obtener resultados más extrapolables. Asimismo, las preguntas del cuestionario se podrían reformular, pues son muchos los interrogantes que nos dejamos por el camino.

Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio, en el que también se estudian las percepciones de los/as alumnos/as y se plantean retos y acciones futuras en el campo de la educomunicación a distancia. Actualmente, se pretende ampliar estos datos e investigaciones, para lo cual, se proponen varias líneas de actuación:

- Para ampliar este estudio, nos gustaría continuar con más fases de investigación en los próximos meses. Por un lado, creemos que es necesario ampliar la muestra de sujetos y la presencia de universidades. Por otro lado, para ampliar y contrastar mucha de la información que no se ha perfilado bien en este estudio, convendría triangular los datos obtenidos a partir de las entrevistas con grupos de discusión. Una muestra ampliada y el diseño de un método mixto de investigación (cuestionarios y *focus group*) nos permitiría extraer tendencias más definidas y extrapolables (por qué prefieren unas herramientas y no otras; qué es la competencia digital y lo que comporta; qué es lo que no les atrae del método *online*; posibles ideas y mejoras). Asimismo, se podrían aportar acciones y estrategias más claras con respecto a las necesidades futuras en educomunicación digital y a distancia.
- Evaluar la competencia mediática real del profesorado. La mayoría de los/as profesores/as universitarios quizás encontrarán dificultades para definir la competencia mediática o ser capaces de desarrollar actividades pedagógicas de calidad, por lo que habría que trabajar en este sentido.
- Plantear retos basados en estudios en los que se tengan en cuenta la competencia mediática real, las necesidades de aprendizaje y los medios. Establecer acciones concretas y proponer actividades contenidos y recursos.

En definitiva, con la nueva situación que se plantea en educación, estudiantes, docentes e investigadores tenemos ante nosotros un escenario nuevo, lleno de retos y desafíos. Este trabajo pretende formar parte del conocimiento que entre todos hemos de elaborar para plantear una educación de tipo presencial, mixto o a distancia, pero que se base y se formule desde el criterio, la formación y la calidad, y teniendo en cuenta las necesidades particulares de los usuarios de la educomunicación. Creemos que, una vez cumplidos los objetivos de este estudio, este servirá para conocer cuál es la situación real de educadores y alumnado universitarios en cuanto a la docencia *online* y podremos prepararnos para afrontar con mayor disposición y formación los retos digitales del mundo docente actual.

Docentes y centros educativos tienen ante sí el reto de ser capaces de ver que nos encontramos en un punto de inflexión, en un momento determinante en el que podemos aplicar, por fin, los modelos teóricos ideales en educomunicación, que tienen un gran valor, pero que parece que todavía cuesta mucho llevarlos a cabo con éxito en gran parte de las universidades.

Esta nueva forma de aplicar la educomunicación tiene sentido si comprendemos que no debemos confundir información con conocimiento, ni acceso a la información con aprendizaje. Retomemos el trabajo de Medina-Vidal, Briones-Peñalver y Hernández-Gómez (2017), que revela que el modelo actual de enseñanza-aprendizaje digital de la educación secundaria se centra en el manejo instrumental, en la creación de contenidos digitales y mediáticos, dejando en un segundo plano la educación en medios y para los medios. Una cosa es el acceso (que plantea cuestiones sociales), otra el manejo y las competencias y, otra muy diferente, lo que provoca el aprendizaje.

Tal y como recogemos en el marco teórico, las TIC nos ofrecen ciertas características que nos permiten actuar sobre la información (Coll-Salvador y Martí, 2001), pues entran en juego una serie de habilidades metacognitivas que facilitan la interacción con la información. Asimismo, las redes nos permiten establecer una serie de comunidades en línea que facilita el trabajo colaborativo y el intercambio de información. Tanto la educación presencial como la educación virtual poseen características y métodos totalmente diferentes, por lo que cada una de ellas ofrece unas ventajas y unos inconvenientes distintos. Por un lado, la educación virtual permite una mayor autonomía y una independencia mayor, siendo el estudiante el que marca sus pautas de estudio. Por otro lado, este método, frente al de enseñanza tradicional, exige al alumnado un mayor compromiso, mayor gestión del tiempo y del trabajo. Al mismo tiempo, parece que limita más el aprendizaje colaborativo y grupal, es un método más solitario. Como abordaremos en la discusión, esta idea ha sido confirmada a posteriori en estudios acerca de COVID, adolescencia y soledad (Viñas-de-Temple *et al.*, 2022; Díaz-Crespo *et al.*, 2023)

De acuerdo con los datos de este estudio empírico, los encuestados afirman sentirse aislados, poco motivados y participativos, afirmando que la interacción es nula. Si recordamos las teorías de Vigotsky basadas en la interactividad, con sus acciones y retroacciones, y las relaciones interpersonales e intrapersonales, podemos concluir que

son fundamentales en educomunicación. De acuerdo con este autor, la interactividad es perfecta para fomentar el aprendizaje constante, pues la necesidad de actuar en el medio tecnológico y de tener que ofrecer una serie de retroacciones constantes, hace que el usuario se sienta un elemento central, se motive y aprenda. En cambio, según lo que se desprende de los resultados del estudio, no estamos fomentando la interacción del alumnado con el medio tecnológico, sino que nos encontramos con un alumnado aislado, desmotivado y poco participativo. Es probable que el estudiantado esté acostumbrado a la interacción, pero entre sus iguales y con usuarios anónimos, no con el profesorado. Entonces, algo no hemos entendido bien con respecto a la educomunicación digital. Por un lado, seguimos volcando conocimientos a través de la pantalla y no estamos fomentando que el alumnado participe, ni que actúe, ni que se sienta parte de la comunidad universitaria. Uno de los interrogantes que impulsan este estudio es sin duda por qué sucede este fenómeno. En el presente capítulo, y dados los reportes sobre la auto percepción de la competencia mediática de los sujetos, concluimos que nuestra competencia mediática, digital e informacional es menor de los que pensábamos.

Tal y como afirman García-Ruiz, González-Pérez y Aguaded-Gómez (2014), y Zhong (2011), todavía no sabemos cuál es nivel de alfabetización mediática en España. Aunque nuestra sociedad está inmersa en las TIC, lo cierto es que queda mucho camino por andar y habrá que comenzar averiguando qué grado de conocimiento tienen profesorado y estudiantado. Como se ha visto en esta investigación, para nosotros es necesario realizar trabajos que se centren en el emisor y en el receptor de la educomunicación (profesorado-alumnado) pues de nada sirve estudiar a unos sin tener en cuenta a los otros. Es necesario, por lo tanto, ya no solo conocer el grado de competencia mediática que se tiene, sino formar desde las instituciones educativas independientemente del grado de conocimiento (los que más sepan serán los que puedan formar a los demás), de modo que podamos abandonar esas tendencias que refleja el estudio de adquisición de competencia basada en autoaprendizaje y en grupos de colegas en el que se intercambia información. Esta forma de aprender está bien, pero ha de llevar asociada una buena formación que parta de organismos y universidades, que permita a los unos aprender a generar contenidos, actividades, a manejar herramientas, a comunicarse y a motivar a sus estudiantes y, a los otros, que les permita sacar todo el partido a este modelo educativo,

que sepan gestionar sus tiempos, trabajar de forma independiente y activa, generando redes de conocimiento y desarrollando un aprendizaje activo.

Capítulo 3. Fase 2. Encuesta nacional sobre
educomunicación en las universidades españolas
durante la pandemia de COVID-19: metodología y
resultados. Percepciones de los estudiantes

3.1. Contexto de la fase 2

Tal y como mencionamos anteriormente estamos absolutamente inmersos en una revolución digital, lo cual ha cambiado la forma en la que nos relacionamos, la forma en la que nos vivimos y, por supuesto, la forma en la que interactuamos entre nosotros y nos comunicamos. Este cambio, de acuerdo con Pérez-Rodríguez (2003), ha supuesto que no exista la necesidad de coincidir ni en el espacio ni en el tiempo para establecer comunicación con otras personas.

Esta revolución digital también ha llegado a las aulas en mayor o menor medida y parecemos asumir que cualquier profesional de la enseñanza o cualquier estudiante será capaz de sacar partido a la digitalización y a afrontar el reto de la educación *online* o semipresencial desde un ordenador (Mosquera-Gende, 2019).

Parece claro que si, tal y como señalan Domínguez-Alfonso, Hernández-Mendo y Chica-Merino (2018) no solo se trata de poner algunos ordenadores en las aulas, sino que se requiere una actualización de toda la comunidad y organización educativa. En esta misma línea, Gisbert-Cervera (2004) señala la importancia de reorganizar nuestras instituciones educativas y adaptarlas al contexto digital en el que estamos inmersos. Siguiendo a Elías Zambrano, Barrientos-Bueno y Ramírez-Alvarado (2022) «que la sociedad actual cada vez esté más condicionada por los medios de comunicación también acrecienta la importancia que tiene conocer las líneas maestras del funcionamiento y el lenguaje de los medios, así como la manera en que estos influyen en la ciudadanía».

La reciente crisis de la COVID-19 en España ha puesto a prueba nuestra capacidad para manejar las TIC y crear recursos de formación en línea para la educación superior. La pandemia ha afectado a todos los niveles de educación y ha obligado a docentes y estudiantes a adaptarse a esta nueva situación de la noche a la mañana. Como ya se ha mencionado, esto nos ha permitido evaluar cómo se ha abordado la situación, qué acciones se han implementado y qué necesidades de aprendizaje y actualización se han identificado.

En este contexto, en pleno estado de alarma nacional, se desarrolla esta fase del estudio. Mientras que la fase 1 se centraba en el profesorado, la fase 2 estudia las percepciones del estudiantado.

En la primera sección de este capítulo se revisa la bibliografía sobre el concepto de educomunicación, que proporciona el contexto teórico de esta fase. La segunda, describe el diseño de la investigación, la pregunta de investigación y la metodología. Las secciones tercera y cuarta presentan los datos y los resultados de la investigación. La quinta sección discute los resultados, mientras que la sexta trata de las limitaciones de esta fase del estudio y ofrece algunas líneas para futuras investigaciones en esta línea.

3.2. Marco teórico

Dentro del enfoque instrumental de la educomunicación, según el cual la tecnología se pone al servicio de este campo, incorporando los recursos digitales a los procesos educativos: Aparici-Marino (1996, 2003, 2010a, 2010b), trata aspectos como la cultura educativa en el contexto de la revolución digital, o la cultura popular en la sociedad de la información. Freire, por su parte, trabajó en la idea de la alfabetización como única vía de liberación (2005) y Gutiérrez-Martín (2003) subrayó la importancia de la alfabetización digital, así como los retos asociados a esta y las aplicaciones futuras.

En este sentido, rescatamos la triple visión de la educomunicación recogida por Barbas-Coslado (2012), para quien esta disciplina tiene un enfoque tridimensional. Por un lado, la naturaleza colaborativa y participativa de la educomunicación, según la cual, la participación de los actores implica una actitud colaborativa en las dinámicas de aprendizaje dialógico, que permiten alcanzar fines educativos comunes. En segundo lugar, la educomunicación como elemento de transformación social, que genera una toma de conciencia que puede provocar la transformación. Finalmente, el uso de los medios en el proceso comunicativo. Según el enfoque dialógico, la tecnología «es, por tanto, una forma de mediación o medio de interacción, no sólo para poder establecer el proceso comunicativo, sino también para problematizar situaciones» y «para estimular la discusión, el diálogo, la reflexión y la participación» (Kaplún, 1998: 53). De acuerdo con el enfoque dialógico «una cámara de vídeo, un ordenador, un lápiz o un bolígrafo son instrumentos que permiten la comunicación, la reflexión, la comprensión de la realidad» (Aparici-Marino, 2003: 408).

Es importante no confundir información con conocimiento ni acceso a la información con aprendizaje. En este sentido, las TIC nos ofrecen ciertas características que nos permiten actuar sobre la información (Coll-Salvador y Martí, 2001). En primer lugar, el formalismo de las TIC, que opera de una forma específica siguiendo una serie de comandos y acciones concretas que hay que dominar. Aquí entran en juego las habilidades metacognitivas que el usuario necesita poner en marcha para comprender el funcionamiento de los procesos y usos de las TIC. En segundo lugar, la conectividad, que nos permite crear comunidades en línea y establecer redes de información, lo que para la enseñanza es muy importante, ya que nos permite generar entornos de aprendizaje colaborativo.

En este sentido, conviene recoger los procesos de aprendizaje de Vigotsky (en Daniels, 2003), pues van muy en línea de lo que hoy nos permiten las TIC en cuanto a interacción social. Vigotsky desarrolló la teoría sociocultural, según la cual, toda función formativa aparece primero a nivel social (interpersonal) y luego a nivel personal (intrapersonal). Asimismo, señaló que los procesos cognitivos y sociales se generan a partir de los procesos sociales en común. Finalmente, la interactividad, que facilita el aprendizaje constante: el usuario ha de interactuar con el medio tecnológico y este le reportará una serie de respuestas a las que el usuario responderá con una serie de retroacciones que le permitirán reorientar sus acciones. Este comportamiento requiere de un protagonismo por parte del usuario, que sentirá que tiene el control sobre su conocimiento, lo cual actuará como catalizador de la motivación y fomentará la comprensión y el aprendizaje del alumno.

Los avances técnicos y la sociedad de información en la que vivimos han propiciado la inclusión de las herramientas tecnológicas y digitales en las aulas, pasando a formar parte de un nuevo proceso educativo emergente que, si bien parece claro que aporta ventajas, todavía no sabemos con exactitud cómo implementarlo correctamente. En primer lugar, habría que determinar cuál es el grado de alfabetización y competencia mediática de profesores y alumnos para, a continuación, diseñar y generar contenidos digitales que se centraran en objetivos claros y en competencias curriculares específicas.

Asimismo, para desenvolverse con soltura en el mercado laboral y en la sociedad actual, se hace cada vez más necesaria la adquisición de competencias digitales y tecnológicas, la competencia mediática de la que venimos hablando, y que esas destrezas han de

adquirirse en el entorno educativo, bien en escuelas, en formación profesional o en las universidades. Es necesario que las personas estén capacitadas para desenvolverse en el entorno tecnológico en el que vivimos. Siguiendo a Echeverría-Ezponda (2000) es preciso diseñar nuevos escenarios y acciones educativas, es decir, proponer una política educativa específica para el entorno digital y, además, aplicar las nuevas tecnologías a la educación, diseñando nuevos escenarios educativos donde los estudiantes puedan aprender a moverse e intervenir en el nuevo espacio telemático.

Con este contexto y esta situación en la que las TIC se imponen, cada vez, en el sistema educativo, tanto profesores como alumnos se enfrentan a una serie de retos (Adell-i-Segura, 1997). Castañeda-Quintero (2019), por su parte, no habla de retos o problemas, sino de «conversaciones pendientes» entorno a la tecnología y la educación (a la combinación de ambas). Por su parte, Adell-i-Segura y Castañeda-Quintero (2012) realizan un estudio acerca de las pedagogías emergentes, sus impactos y sus efectos.

Las TIC han abierto un nuevo entorno comunicativo que se puede aplicar en el aula y el aula, dando lugar al surgimiento de un nuevo espacio comunicativo, la educación virtual (Echeverría-Ezponda, 2000; Silvio, 2000, Luque-Suárez, 2004, Alba-Pastor y Carballo-Santaolalla, 2005, Tunnermann, 2008, Rama-Vitale, 2014). Esta educación virtual, normalmente se concibe como una oportunidad educativa para aquellos que necesitan romper con los paradigmas espacio-temporales de la formación clásica debido a la falta de tiempo o al hecho de que deben conciliar vida laboral y estudios. Actualmente, son muchos los estudios que abalan las ventajas de la educación a distancia, aunque siempre teniendo en cuenta las carencias en cuanto a competencia mediática y los retos que hay que superar: De-Pablos-Pons y Jiménez-Cortés (2007); Cabero-Almenara y Romero-Tena (2010); Zabalza-Beraza (2012); Durán-Rodríguez, Estay-Niculcar y Álvarez (2015), Gil-Sanromán (2020).

Planteado el estado de la cuestión, este estudio presenta una serie de particularidades altamente diferenciadoras, pues la adaptación a la metodología *online* se ha realizado de forma forzada y no natural; contrarreloj y no de forma pausada; y sin tener en cuenta la formación digital de profesorado y alumnos. A esto hay que sumar una situación social extraordinaria, con aislamiento domiciliario y las preocupaciones propias de esta situación. Todo ello ha podido provocar que la enseñanza no haya resultado todo lo

precisa que debiera, sin embargo, es un buen momento para observar cómo se ha desarrollado este proceso y para poner de relieve las necesidades actuales en cuando a educomunicación *online* y presencial.

3.3. Diseño y metodología de la fase 2

Preguntas y objetivos de la investigación:

A partir de la revisión bibliográfica, la principal pregunta de investigación que guía esta investigación es:

¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre la implementación de la enseñanza en línea durante esta situación?

Basándose en la pregunta de investigación, el objetivo de este estudio el de explorar:

- La enseñanza en línea de marzo a junio de 2020.
- Su propia competencia mediática y la competencia mediática de sus profesores.
- El proceso de adaptación de los profesores y las universidades a la enseñanza en línea.
- La posible implantación futura de la enseñanza en línea.

Método de estudio: el cuestionario

Para responder a estas preguntas, este estudio se basó en la recogida de datos empíricos mediante un cuestionario difundido en línea entre los estudiantes de mayo a junio de 2020.

Esta herramienta ofrece varias ventajas, como su bajo coste, la posibilidad de ser difundida *online*, y la posibilidad de obtener resultados rápidos. Además, podemos estandarizar los datos, lo que permite su tratamiento informático y su análisis estadístico.

En cuanto a los ítems, cada pregunta debe responder a una necesidad específica de conocimiento y se ha adaptado en consecuencia. De los datos obtenidos extraemos tendencias generales que, a su vez, se relacionaron con las siguientes variables: *universidad, nivel educativo, sexo y competencia mediática*.

El cuestionario consta de 20 preguntas y está compuesto por preguntas de escala cerrada (nominal y Likert).

Los ítems se organizan en 8 bloques temáticos para que las preguntas de la encuesta estén ordenadas de forma lógica y para facilitar la posterior extracción de datos y tendencias:

- Ítems 1-4: Datos iniciales de los alumnos (universidad, titulación, tipo de formación y sexo).
- Ítems 5-7: Autopercepción de los alumnos en el ámbito personal (si la situación personal ha afectado a la vida académica de los alumnos; si han sufrido estrés; problemas personales).
- Ítems 8-11: Relación con la universidad y percepción de sus actuaciones (atención emocional por parte de la universidad y del profesorado; conveniencia del precio de las tasas).
- Ítems 12-13: Autopercepción de la competencia mediática (antes y después del confinamiento COVID-19).
- Ítems 14-17: Dificultades del método *online* (adaptación al nuevo método; sensaciones comunicativas en la clase *online*; problemas académicos; nivel de exigencia del método *online*).
- Ítem 18: Herramientas digitales utilizadas.
- Ítems 19-25: Percepción del profesorado y de la asignatura (dificultades del profesorado; *feedback* recibido; adaptación de los criterios de evaluación; valoración de la gestión de los alumnos por parte del profesor; gestión de alumnos con necesidades educativas especiales).
- Ítems 26-28: Perspectivas futuras y valoración general.

El problema potencial de este tipo de encuestas es que a menudo no hay una opción exacta en la lista que coincida con la respuesta que el sujeto desea dar; por ello, hemos añadido la opción «otros» siempre que ha sido necesario.

Algunas preguntas de opción múltiple (por ejemplo, la pregunta 16), en las que se ofrecen a los sujetos muchas opciones de respuesta, pueden llevarlos a seleccionar las más conocidas y utilizadas por la muestra sin leer todas las opciones. También puede ocurrir que, incluso después de leerlas, se inclinen por la primera (error de primacía) o por la

última (error de recencia), aunque no sean las respuestas que habrían marcado si estuvieran en otro orden. Por este motivo, las opciones rotan aleatoriamente en la versión en línea del cuestionario. En las preguntas de escala, por convención, los valores numéricos bajos suelen corresponder a la ausencia o al nivel más bajo del rasgo que estamos midiendo; por lo tanto, las opciones de respuesta se enumeran empezando por esos valores.

En cuanto a los medios de captación de la muestra, se utilizó el sistema *CAWI (Computer-Assisted Web Interview)*. El cuestionario se envió por correo electrónico, utilizando una cadena de contactos y solicitando su reenvío.

La encuesta se lanzó el 18 de mayo de 2020, después de dos meses de educación en línea. Se obtuvo un total de 206 respuestas. Antes de analizar los resultados, se revisaron las encuestas para comprobar que en efecto habían sido contestadas correctamente, que se habían cumplimentado todos los campos necesarios para su validación, y que los sujetos cumplían con el perfil requerido. En cuanto a la muestra, incluye estudiantes universitarios que participaron voluntariamente.

3.4. Resultados de la fase 2

Para interpretar los datos, extrajimos las tendencias más significativas, teniendo en cuenta la división del cuestionario en bloques de preguntas.

3.4.1. Datos iniciales de los sujetos

Los estudiantes pertenecen a 13 universidades españolas (públicas y privadas). La mayoría estudia un doble grado o un grado. Estudian distintas ramas de conocimiento, aunque son más numerosos en el área de Ciencias Humanas. En cuanto al sexo, la mayoría son mujeres (78,2%). En estos datos iniciales se ha preguntado por la universidad de origen y por el sexo, con el fin de cruzar dichas variables con otros ítems y comprobar si existe algún tipo de relación.

La variable *universidad* arroja las siguientes tendencias:

- *Universidad y competencia mediática* (antes de marzo de 2020): no existe correlación entre ambas.
- *Universidad y predisposición futura a estudiar a distancia*: no existe correlación entre ambas variables ya que la falta de predisposición a estudiar *online* es uniforme y común en todas las universidades.
- *Universidad y herramientas utilizadas*: no existe correlación entre ambas variables, pero se han utilizado las mismas herramientas de manera uniforme en todas las universidades (*Moodle*, correo electrónico y *Blackboard Collaborate*), salvo en contadas ocasiones.

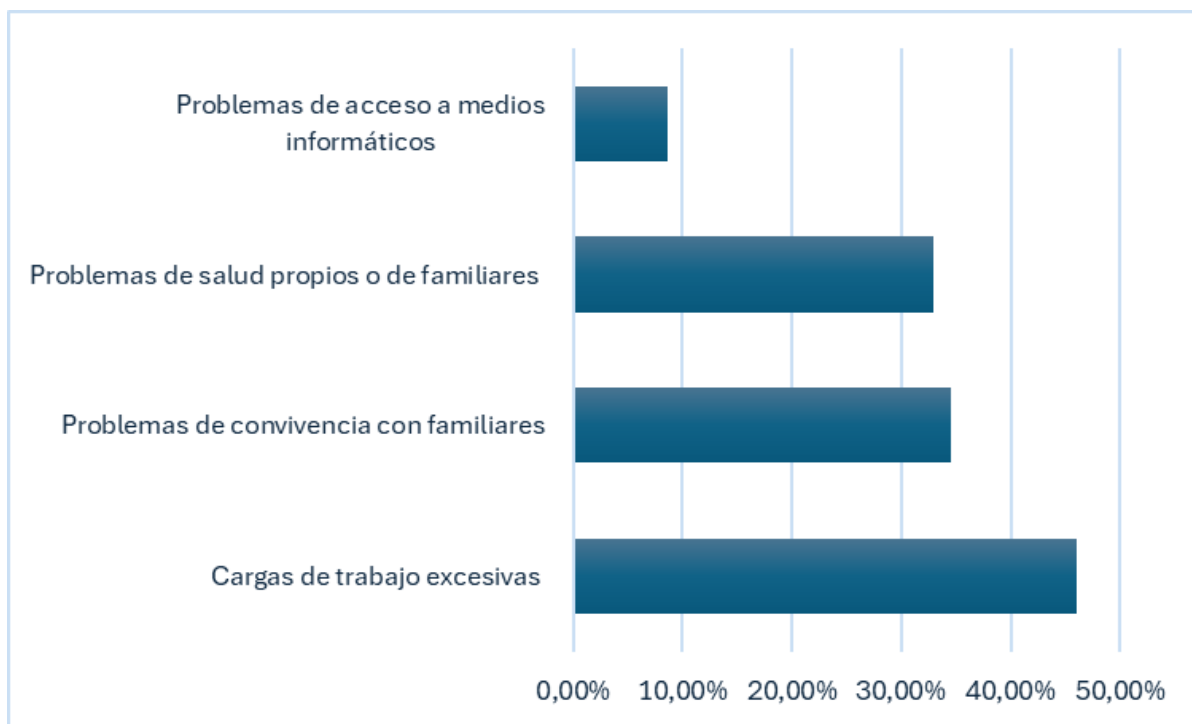
La variable *sexo* se cruzó con las siguientes variables, mostrando las siguientes tendencias:

- *Sexo y estrés*: no hay tendencias claras, ya que tanto hombres como mujeres han manifestado haber sufrido estrés; sin embargo, los hombres han sufrido estos episodios con menor frecuencia que las mujeres.
- *Sexo y comunicación en el aula online*: ambos coinciden en que la sensación más frecuente es la de sentirse menos participativos y motivados.
- *Sexo y método educativo*: Ambos coinciden en optar por el método presencial, sin diferencias claras en este sentido.
- *Sexo y valoración de la enseñanza online*: por igual, tanto hombres como mujeres, coinciden en sus preferencias y tienen claro que lo que más valoran a la hora de organizar la asignatura es que el profesor sea empático y que los horarios sean claros.
- *Sexo y valoración general de la experiencia*: no existen tendencias ni relaciones significativas entre estos dos aspectos.

3.4.2. Autopercepción del alumnado en el ámbito personal

En cuanto al estado emocional experimentado por los estudiantes en este periodo concreto de enseñanza en línea, las tendencias son bastante claras. Más del 85% afirma que su situación personal ha afectado a su situación académica y más del 80% ha sufrido estrés. Los problemas personales que más les han afectado son las cargas de trabajo (46,1%) provocadas por la realización de tareas domésticas, problemas de convivencia con familiares (34,5%), y problemas de salud propios o de familiares (33%). El 8,7% señala problemas de acceso a medios informáticos.

Figura 38: Tipo de problemas personales reportados

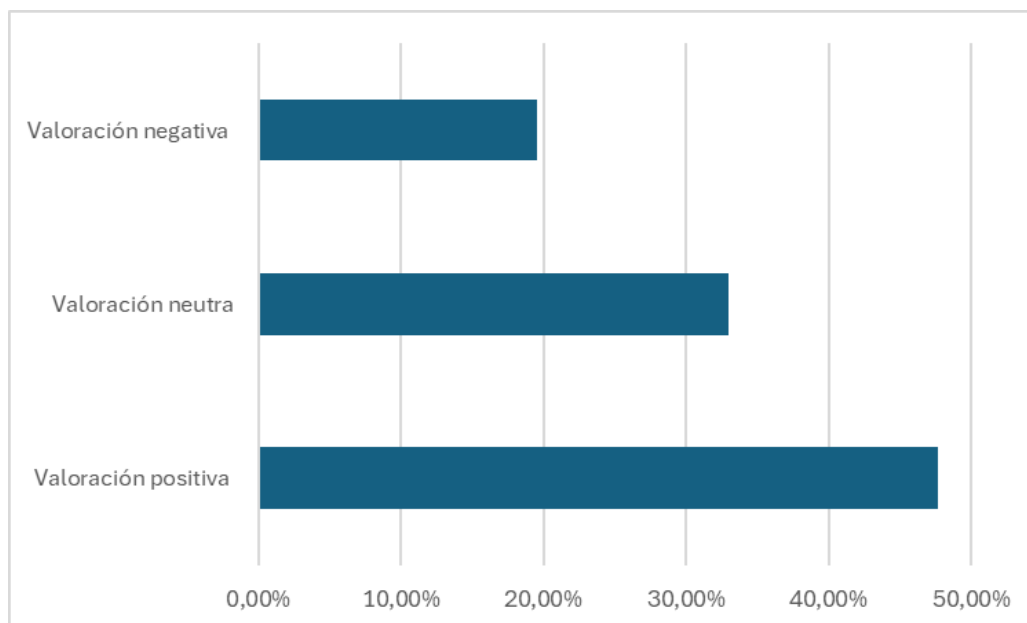


Fuente: elaboración propia

3.4.3. Relación de los encuestados con la universidad y percepción de sus actuaciones en el período de docencia *online*

El 40,8% de los sujetos encuestados indica que las universidades han tenido en cuenta ocasionalmente estos problemas personales y emocionales, mientras que el 25,7% afirma que no. El 33,5% reporta que siempre ha sido así. La mayoría valora positiva o muy positivamente tanto a las universidades como a los profesores (47,6%); el 19,5% negativa o muy negativamente; y el 33% da una valoración media. En cuanto al pago de tasas, el 48,3% no está de acuerdo con pagar los mismos precios para las clases presenciales que para las no presenciales, aunque el 20% está de acuerdo, y el 31,7% no lo tiene muy claro.

Figura 39: Percepción del estudiantado de la universidad en general



Fuente: elaboración propia

Al cruzar la variable *universidad* con las de *competencia mediática inicial* y *grado de preparación posterior*, no se observan tendencias claras relacionadas con la universidad de origen.

La variable *universidad* se trianguló con la variable *competencia mediática* y con la *valoración de profesores y universidades*, arrojando las siguientes tendencias:

- No existe relación entre la universidad y la competencia mediática inicial o la percepción del aprendizaje por parte del alumno (ver más adelante en el apartado 4.4.4.).
- Existe una relación entre la evaluación de la universidad y el aprendizaje: cuanto menor es la primera, menor es el segundo.

3.4.4. Competencia mediática

La mayoría de los estudiantes declaran tener una competencia básica en el dominio de las herramientas de enseñanza en línea (75,3%). Aunque indican que se sienten

suficientemente preparados, en casi ningún caso reportan un nivel alto de conocimientos (figura 40). Estos datos muestran que, a pesar de que los estudiantes se consideran nativos digitales, no dominan las herramientas relacionadas con la docencia, la investigación o el estudio en línea, y necesitan formación en este sentido. Si relacionamos la percepción de su competencia inicial con la percepción de su preparación actual, los datos muestran que han mejorado su aprendizaje. En este sentido, hay una mejora en la preparación. Los que inicialmente se sentían poco o mal preparados son menos y aumenta el número de alumnos que se sienten más preparados para afrontar la enseñanza *online*.

Figura 40: Comparación competencia inicial y competencia posterior

COMPETENCIA INICIAL		COMPETENCIA POSTERIOR	
Ninguna	21.4%	Ninguna	2.9%
Poca	40.8%	Poca	20.9%
Suficiente	23.3%	Suficiente	42.7%
Bastante	11.2%	Bastante	28.6%
Mucha	2.4%	Mucha	4.9%

Fuente: elaboración propia

Hemos cruzado la variable *competencia mediática* con los siguientes datos, que reflejan las siguientes tendencias:

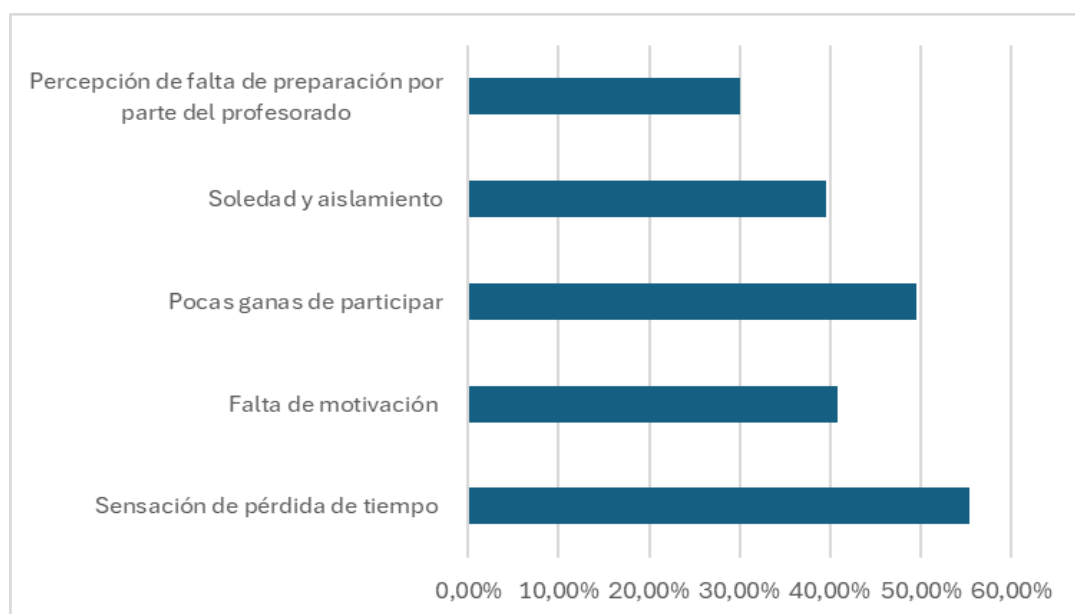
- *Competencia mediática inicial y universidad*: sin correlación.
- *Competencia mediática inicial, universidad y valoración de la universidad*: cuanto mejor se ha valorado la universidad, mayor aprendizaje han manifestado los alumnos, y viceversa, lo que indica que cuando la universidad y el profesorado están implicados, los alumnos están más motivados y sienten que aprenden más.
- *Competencia mediática y preparación actual de los estudiantes*: no existe correlación, ya que los estudiantes consideran que ha habido un aumento en su preparación, aunque esto no depende de la universidad.

- *Competencia mediática y motivación para recibir enseñanza online en el futuro*: la falta de deseo que manifiestan los alumnos de estudiar a distancia no está relacionada con la competencia mediática inicial ni con su percepción actual de preparación. Aunque esta preparación ha aumentado según los datos de la encuesta, este aumento de las competencias de los estudiantes no se traduce en un mayor deseo de recibir la modalidad *online*, y no existe relación entre ambas variables.
- *Competencia mediática inicial y adaptación al método online*: muestra que los que habían indicado menos conocimientos iniciales se han adaptado peor, y viceversa.
- *Competencia mediática y problemas y dificultades académicas*: no hay tendencias claras. Se señalan los mismos tipos de problemas (pérdida de tiempo, desmotivación) independientemente de la competencia inicial de los alumnos.

3.4.5. Dificultades del método *online*

Casi el 75% de los alumnos consideran que lo han hecho regular o suficientemente bien con el método *online*, aunque indican que les costaba menos trabajo después de desarrollar habilidades técnicas y de organización del tiempo. Esto demuestra la necesidad de formar a los alumnos en competencias mediáticas orientadas a la metodología *online*.

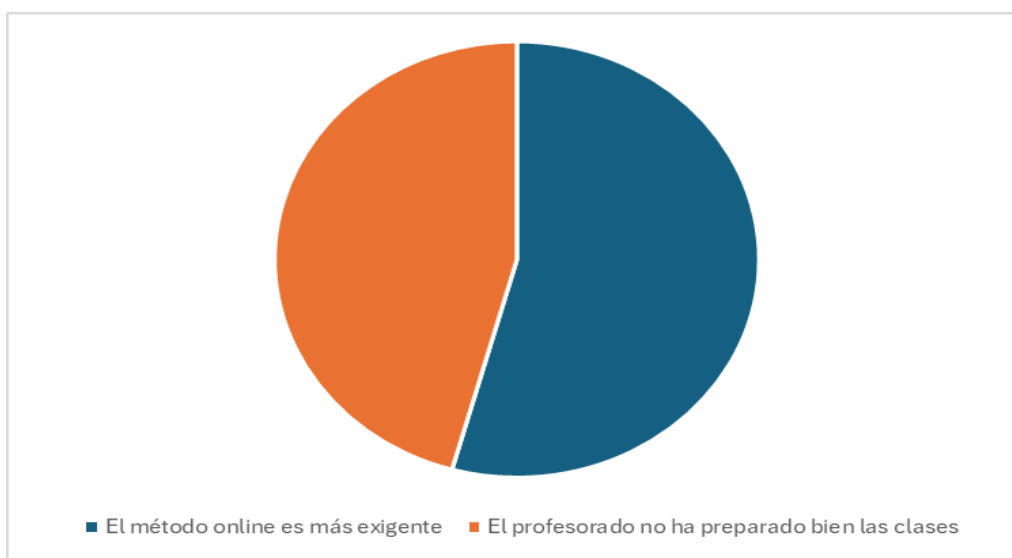
Figura 41: Sentimientos negativos que produce el método *online*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a los sentimientos negativos que produce el método *online*, estos son: la sensación de pérdida de tiempo (55,3%); la falta de motivación (40,8%) y pocas ganas de participar (49,5%); la soledad y el aislamiento (39,6%); y la percepción de falta de preparación por parte del profesorado (30,1%).

Figura 42: Problemas académicos experimentados



Fuente: elaboración propia

Los problemas académicos que los alumnos han experimentado a lo largo de esta experiencia son que el método *online* es más exigente y que cada vez tienen que trabajar de forma más independiente (64,1%) y que, en muchas ocasiones, los profesores no han preparado adecuadamente las clases *online* (53,9%). Estas ideas deberán ser exploradas a través de una serie de entrevistas en profundidad en otra investigación.

3.4.6. Herramientas digitales empleadas

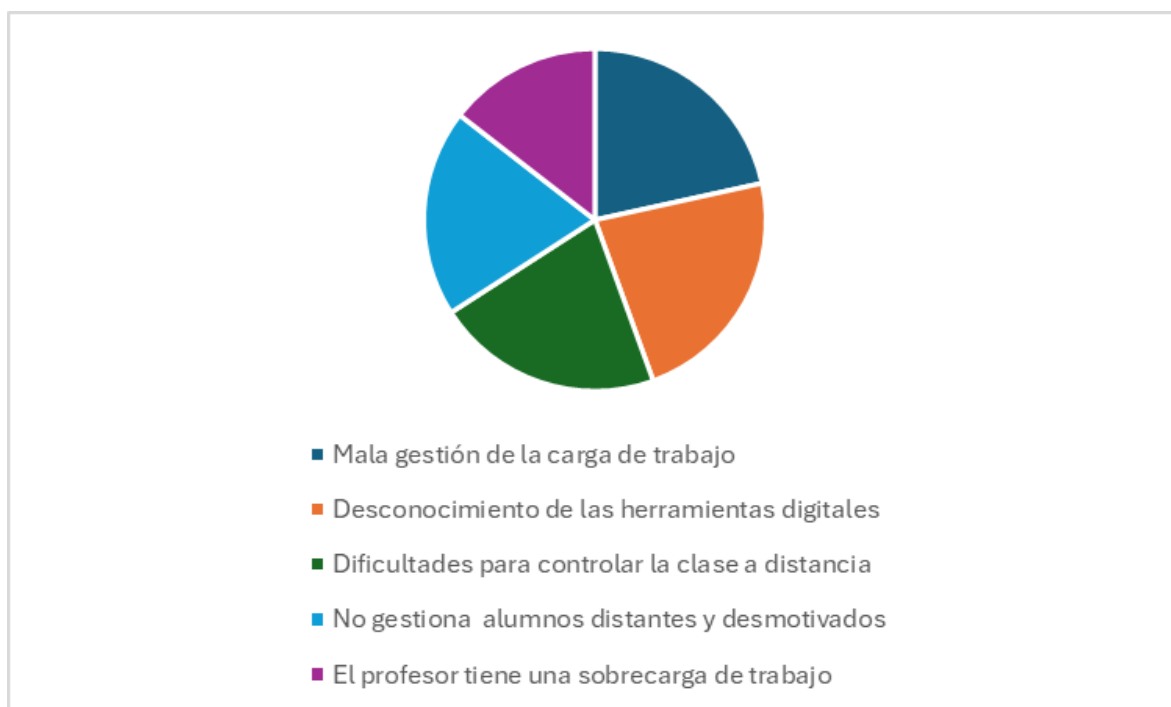
Las herramientas más utilizadas por los estudiantes son *Moodle* (86,9%), el correo electrónico (68,4%) y *Blackboard Collaborate* (71,4%).

3.4.7. Percepción del profesorado por parte del estudiantado

También se preguntó a los estudiantes sobre el profesorado, en términos de competencia y preparación digital.

Los aspectos negativos que señala el estudiantado son la mala gestión de la carga de trabajo (64,1%); el desconocimiento de las herramientas digitales (68,1%); las dificultades para controlar la clase a distancia (63,7%) y para enseñar con alumnos distantes y desmotivados (58,3%); y la percepción de que el profesor puede enfrentarse a una sobrecarga de trabajo (43,1%). En cuanto al *feedback* y los criterios de evaluación, el 53,9% afirma que no fue útil y poco útil, mientras que sólo el 16,2% piensa que fue útil y muy útil. El 29,9% afirma que fue medianamente útil.

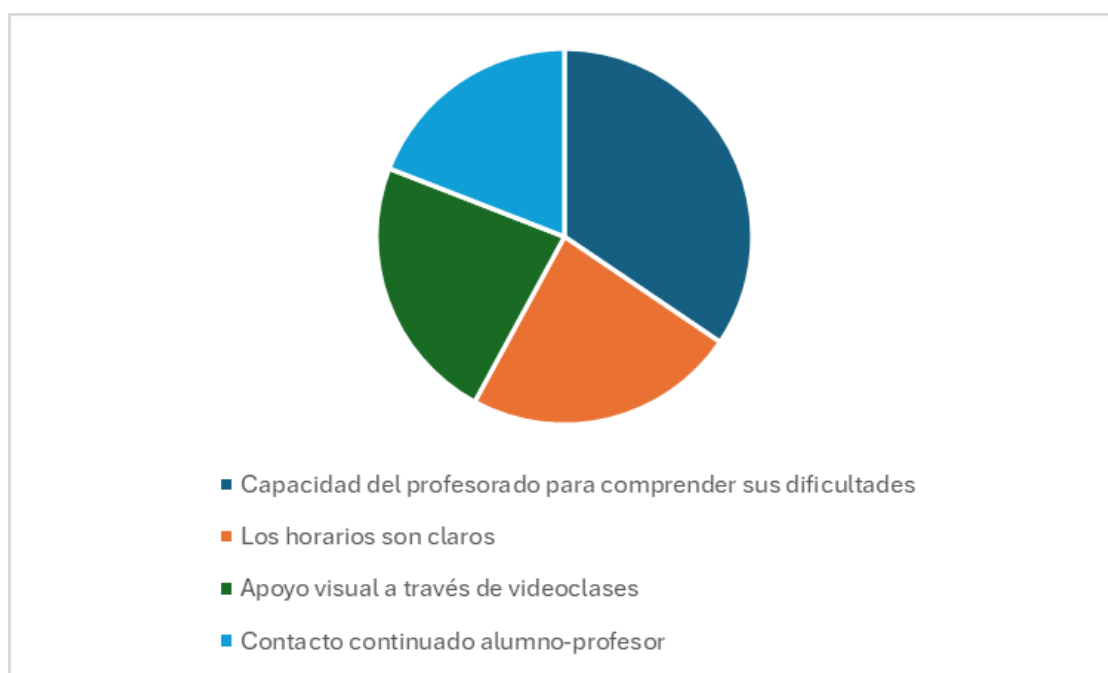
Figura 43: Aspectos negativos sobre el profesorado (según el estudiantado)



Fuente: elaboración propia

Los aspectos positivos que señalan los alumnos son la capacidad del profesorado para comprender sus dificultades (73,5%); que los horarios son claros (50%); el apoyo visual a través de videoclases (49%); y el contacto continuado alumno-profesor (40,7%).

Figura 44: Aspectos positivos sobre el profesorado (según el estudiantado)



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la posibilidad de adaptación del alumnado con necesidades especiales, la mayoría de los sujetos encuestados considera que será más difícil hacer un seguimiento eficaz de los mismos en la enseñanza *online* (57,1%).

Entre las actividades que el alumnado cree que se pierde, que no se pueden desarrollar de la misma manera o que se ven afectadas negativamente por el método *online* se encuentran la falta de acceso a las bibliotecas (64,8%), la falta de trabajo colaborativo en grupos presenciales (54,6%) o la imposibilidad de asistir a sus programas de prácticas (62,2%).

3.4.8. Perspectivas de futuro y valoración general

En cuanto al método preferido por el alumnado, o con el que dicen sentirse más cómodos, más del 75% opta por el método presencial, mientras que casi el 20% opina que se podría alternar el método *online* y el presencial. Esta tendencia es coherente con lo indicado anteriormente, en el apartado de competencia mediática. Es curioso cómo, a pesar de que los sujetos encuestados manifiestan una mejora en cuanto a la gestión de la enseñanza *online*, no muestran mucho interés por este método. Los alumnos siguen

prefiriendo el contacto directo y la comunicación presencial, aunque consideran que la experiencia no ha sido necesariamente negativa. El 35,9% evalúa la experiencia como negativa y muy negativa. El 40,3% la evalúa de forma neutra. El 23,8% afirma que fue positiva y muy positiva. A pesar de esta valoración relativamente positiva, más del 65% no tiene ganas de estudiar a distancia en el futuro. Sorprendentemente, solo el 1% declara preferir la educación en línea. En futuros estudios, será necesario explorar más las razones de este escepticismo con respecto a la enseñanza en línea.

3.5. Conclusiones de la fase 2

Tras analizar los datos, podemos extraer algunas tendencias:

- Más del 60% de los encuestados admiten tener poca, muy poca o ninguna preparación previa para enfrentarse al aprendizaje en línea.
- El estudiantado tiene pocos conocimientos previos sobre la enseñanza no presencial y sobre cómo adaptarse a ella (62,2%).
- El alumnado, en general, no está motivado (53,9%) y no sabe cómo organizar su tiempo cuando el profesorado no está presente (46,1%). Sus respuestas muestran una dificultad para organizar su trabajo de forma autónoma.
- El alumnado valora más la cercanía emocional del profesor (73,5%) y la organización de horarios y temas (50%) que la originalidad de las sesiones o los artefactos digitales (15,7%).
- El estudiantado asocia los problemas personales a los académicos y los problemas académicos les causan más estrés (89%).
- Lo que menos gusta al alumnado de la enseñanza *online* es la sensación de pérdida de tiempo (55,3%), la escasa participación que permite este modelo (49,5%) y la desconexión y desmotivación que puede suponer (40,8%).
- El alumnado cree que el profesorado no tiene suficiente competencia mediática (68,1%) y que la enseñanza *online* aumenta la carga de trabajo del profesorado (43,1%).
- Las herramientas más utilizadas han sido *Moodle* (86,9%), *Blackboard Collaborate* (71,4%) y el correo electrónico (68,4%).

- Los sujetos encuestados trabajan con menos de 5 herramientas y desconocen los beneficios o desventajas que puede aportar cada una de ellas.
- El alumnado no se siente especialmente atraído por el método a distancia y tiende a preferir el método tradicional (el 75% prefiere el método presencial).
- El estudiantado considera que el método a distancia es, en general, más difícil de utilizar (64,1%).
- El estudiantado ha valorado positivamente su trabajo durante el confinamiento, pero es consciente de que se puede hacer mucho mejor y de que le queda mucho camino por recorrer en términos de competencia mediática (64,1%).
- El estudiantado percibe que las universidades han reaccionado todo lo bien que podían para adaptar los cursos presenciales a los *online* en un tiempo récord, formar a los profesores y apoyar a los estudiantes (80,6%).
- Los sujetos encuestados, sin embargo, perciben esta adaptación sobre todo como un remedio de emergencia que se ha aplicado rápidamente, pero también parcialmente improvisado.

Según este estudio, el alumnado expuesto a la enseñanza en línea afirma sentirse aislado, desmotivado y poco implicado, y alega que la interacción y el suministro de retroalimentación son insuficientes. De hecho, tal y como hemos visto en la literatura revisada, ambas son cruciales para fomentar el aprendizaje constante y hacer que los estudiantes se sientan parte del proceso (Vigotsky en Daniels, 2003). La impresión es que no estamos enseñando al estudiantado a interactuar con la tecnología, sin caer en la trampa de la educación bancaria (Freire, 2005). La tecnología no es simplemente un vehículo de transmisión de conocimientos. Al mismo tiempo, como ya hemos afirmado, no se puede confundir la información con el conocimiento, ni el acceso a la información con el aprendizaje, por ello, las instituciones educativas deben dedicar los recursos adecuados para aprender a generar contenidos y actividades, y a comunicarse y motivar al alumnado.

Capítulo 4. Fase 3. Gestión de Twitter por parte de las universidades españolas en tiempos de crisis de la COVID-19: el comienzo del curso 2020-21

4.1. Contexto de la fase 3

Envueltos en plena pandemia por la COVID-19, son muchas las instituciones que, de una forma o de otra, se ven afectadas por esta crisis. La universidad no es una excepción y estamos siendo testigos de los cambios que se están produciendo en ella a nivel de metodológico. Estos cambios, unidos a las medidas de distancia social y de estado de alarma implementadas por la administración, hacen que la incertidumbre y la necesidad de información estén a la orden del día. Esta situación hace necesaria una mayor comunicación por parte de las universidades, para que docentes, estudiantes, padres y trabajadores en general sepan cuál va a ser el protocolo a seguir y cómo han de actuar. En un contexto como el que vivimos, pendientes en todo momento de las medidas excepcionales derivadas de la crisis de la COVID-19, resulta necesario que las universidades empleen sus canales de comunicación y las redes sociales para transmitir los planes de acción que van a implementar de cara a un curso académico sin precedentes.

Los estudiantes universitarios suelen ser jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, que valoran la rapidez y la conveniencia en sus transacciones comunicativas (Prensky, 2001) y la participación en dichas transacciones (Tuten y Solomon, 2014). Para conectar con ellos, es necesario que las empresas y las instituciones redefinan sus marcas y modelos de negocio (Ruiz-Cartagena, 2017; Barton, Koslow y Beauchamp, 2014). Para que la comunicación sea efectiva, lo ideal es que la marca establezca unos valores que contribuyan a mejorar la sociedad y que conecte con sus valores. De acuerdo con Enginkaya y Yilmaz (2014), las principales motivaciones para interactuar con una marca a través de una red social por parte de estos jóvenes son: tener un vínculo con la marca, investigación, búsqueda de oportunidades, conversación y entretenimiento.

En este sentido, esta generación y su presencia en redes sociales representa una gran oportunidad para el marketing institucional pues permite a las entidades establecer un vínculo potente con sus clientes (Hudson *et al.*, 2015) en un entorno donde se han fundido la información, la publicidad y el entretenimiento (Hershatter y Epstein, 2010). En este sentido, consideramos que las redes sociales son el elemento perfecto de comunicación, pues los universitarios son usuarios de estas redes y estas permiten una

rápida difusión de las noticias, por ello, nos centramos en observar si se han empleado estos medios y en qué medida.

4.1.1. Objetivos de la fase 3

El presente estudio pretende explorar y describir la estrategia de comunicación de 14 universidades españolas (públicas y privadas) a través de la red social Twitter en el momento del comienzo de curso 2020-21. Para ello, se han analizado todos los *tweets* publicados durante los meses de agosto, septiembre y octubre de 2020. A partir de este análisis, se extraerán datos que permitan:

- Observar el uso que las universidades han dado a estas redes sociales para comunicar asuntos relacionados con la COVID-19 de cara al nuevo curso académico.
- Realizar un estudio comparativo entre universidades.
- Observar los temas y los contenidos que han trasladado las universidades estudiadas en un contexto de crisis causada por la pandemia de la COVID-19.

4.1.2. Antecedentes

El presente estudio se desarrolla en un contexto de crisis pandémica, por lo que podemos afirmar que las universidades se han visto envueltas en profundos cambios producidos por la COVID-19, produciendo una crisis en el sector de la educación superior. Marín-Calahorro (2009) define crisis como una situación:

[...] que produce una ruptura, gradual o súbita, de los elementos de equilibrio en los que se sustenta una organización y genera un proceso de desestabilización que, si no es detenido a tiempo, puede ocasionar una alteración coyuntural o incluso más grave en la entidad afectada (Marín-Calahorro, 2009: 8-9).

Atendiendo a la tipología de Piñuel-Raigada (1997: 7) las crisis pueden surgir en el entorno de las relaciones sociales, internas o externas, en el entorno humano de la organización, también interno o externo, o en el entorno comunicativo, de nuevo interno o externo. Ante estas situaciones, es necesario que las crisis se integren en el plan de comunicación (Saura-Pérez y García-García, 2010: 43), lo que implica implantar en la empresa un responsable de comunicación (Carreras-Romero, Alloza-Losana y Carreras-Franco, 2013: 24).

Existe una serie de características diferentes con respecto a las cuales una universidad concreta puede ser considerada como una de calidad (Haldane, 2015: 18). En opinión de Younger (2015: 26), para competir unas con otras, las universidades necesitan conocer con exactitud cómo pueden ser mejor percibidas por el público, y acuden a la gestión de reputación.

La herramienta de las redes sociales, por sus características específicas y el alto uso que de ellas hacen los jóvenes universitarios, constituye una de las mejores herramientas comunicativas de que disponen las universidades para lanzar información directa, mantener informados a sus usuarios y establecer pautas claras de actuación con respecto a la pandemia. Asimismo, ofrecen una oportunidad perfecta para aumentar su credibilidad y desarrollar relaciones de confianza, siendo son un canal directo y cercano con los distintos públicos. Sin embargo, tal y como señalan Paniagua-Rojano y Gómez-Calderón (2012: 362) las universidades tienen que escuchar a los seguidores y ser constantes en la interacción con ellos, especialmente en un momento de crisis, momento en el que puede peligrar su imagen y su reputación ante los distintos usuarios. Desde el surgimiento de las redes sociales, una gran cantidad de estudios se han centrado en estas nuevas herramientas de comunicación: Castells-Oliván, (1999), Aguaded-Gómez, Correa-García y Tirado-Morueta (2002), Scherer-Warren (2005), Boyd y Ellison (2007), Cachia (2008), Caldevilla-Domínguez (2010), Campos Freire (2008), Fernández-Parratt (2008), Vélez-Cuartas (2008), Orihuela-Colliva (2008), Bernal-Triviño (2009), Flores-Vivar (2009), Aguilar-Rodríguez y Hung (2010), Berlanga-Fernández y Martínez-Rodrigo (2010), Christakis y Fowler (2010), Díaz-Gandasegui (2011), Pantoja-Chaves (2011), Hütt-Herrera (2012), Nicolás-Ojeda y Grandío-Pérez (2012).

En cuanto a la estrategia de comunicación institucional, de acuerdo con Farias-Batlle, estas estrategias se basan en el «Triángulo de la comunicación» (2000: 65), estableciendo una comunicación con sus públicos (empleados, estudiantes, profesorado e investigadores/as, estudiantado egresado, personal de administración y servicios y representantes de los trabajadores/as). Para proyectar la imagen adecuada, es necesario que la universidad controle las interacciones comunicativas, consiguiendo un equilibrio entre cultura institucional e imagen corporativa. Para Villafañe-Gallego (2004), existen una serie de diferencias de entre reputación e imagen pues, mientras que la primera se

construye a través de un conjunto de elementos que se pueden planificar, la imagen depende de la combinación de elementos y circunstancias.

Figura 19: El «Triángulo de la Comunicación» aplicado a la universidad



Fuente: Farias-Batlle, 2000

Con respecto a los estudios centrados en la comunicación en redes sociales por parte de universidades, existen varios trabajos de interés para esta investigación.

Atendiendo a la presencia en redes científicas, González-Díaz, Iglesias-García y Codina-Bonilla (2015) estudian la presencia de las universidades españolas en las dos principales redes sociales académicas (*ResearchGate* y *Academia.edu*), a partir del análisis del personal académico adscrito a 77 universidades españolas, públicas y privadas. Campos-Freire, Rivera-Rogel y Rodríguez-Hidalgo (2014) analizan la presencia e impacto en estas mismas redes de 165 universidades de los cuatro países andinos (Colombia, Perú, Ecuador y Bolivia).

Por su parte, Campos-Freire y Rúas-Araújo (2016) encuestaron a docentes e investigadores de las tres universidades de Galicia, revelando que el 90% de estos se ha

inscrito en alguna red profesional o académica, pero solo un 8,64% se considera como usuario experto.

En cuanto a la comunicación interna y externa de las universidades, uno de los primeros estudios es el de Aguilera-Moyano, Farias-Batlle y Baraybar-Fernández (2010), analizando la evolución de los modelos comunicativos de 30 universidades europeas en el tiempo. Asimismo, se analiza el uso de las redes sociales en cinco universidades españolas.

Por su parte, Paniagua-Rojano, Gómez-Calderón y Fernández-Sande (2012) estudian los departamentos de comunicación de las universidades españolas en el entorno web 2.0 analizando sus salas de prensa virtuales y las herramientas *online* que utilizan de modo más frecuente, así como su incorporación a las redes sociales y el nivel de interacción que despliegan en ellas. El estudio revela un cierto uso de las plataformas digitales, sin embargo, este uso se limita a trasladar contenidos tradicionales al entorno web sin realizar ningún tipo de adaptación al entorno digital.

En cuanto al estudio específico de los perfiles de las universidades en las redes sociales, Alonso-García y Alonso-García (2014) analizaron los perfiles de redes sociales (Facebook y Twitter) de universidades españolas, atendiendo a su implicación, sus publicaciones diarias, el tipo de contenidos o la interacción con sus seguidores.

Reina-Estévez, Fernández-Castillo, Noguera-Jiménez (2012) realizan un estudio similar centrado en las universidades públicas andaluzas, poniendo de relieve que su estrategia comunicativa no es homogénea y todavía debe consolidarse.

En cuanto al uso de las redes, Brito, Laaser y Toloza (2015) analizan las redes sociales en cinco universidades (México, Argentina y España), centrándose en número de *likes* y en entrevistas al personal de la universidad, poniendo de relieve la importancia de gestionar adecuadamente estos canales y la ausencia de estrategias comunicativas por parte de las instituciones.

Teniendo en cuenta que nuestro estudio se centra en el análisis de las redes sociales por parte de las universidades en un contexto de crisis, nos interesan particularmente las aportaciones de Eguskiza-Sesumaga (2018) y de Lobillo-Mora y Gallart-Moreno (2020). El primero aborda la gestión comunicativa de la Universidad del País Vasco en momentos de crisis, reflejando la necesidad de establecer planes de crisis específicos para el futuro. En

el segundo, se analiza el contenido de las comunicaciones emitidas por la Universidad Rey Juan Carlos durante su periodo de crisis ocasionado por el denominado «caso máster».

4.2. Diseño y método de la fase 3

Este trabajo es una investigación exploratoria, descriptiva, comparativa y cualitativa. La investigación es temporal, centrada en los meses de agosto, septiembre y octubre de 2020. Somos conscientes de que agosto es un mes no hábil, sin embargo, decidimos estudiarlo por sí, como finalmente ha sucedido, alguna universidad generaba contenido. No obstante, hoy en día existen programas con los que se puede automatizar las publicaciones (*Ads for Business* para Twitter, por citar alguno). Tomando como referencia los datos de la red social Twitter durante este período, se ha realizado un recuento de los *tweets* publicados tanto por la institución como por terceros y se ha contabilizado el número total de *tweets*, aislando los que contienen información relativa a la COVID-19.

4.3. Trabajo de campo y análisis de datos de la fase 3

La recogida de datos se ha realizado durante los meses de noviembre y diciembre de 2020 y enero de 2021. Se ha seleccionado la red social Twitter por ser la red social que tiene mayor número de publicaciones en el ámbito universitario (Alonso-García y Alonso-García, 2014). La selección de la muestra se ha realizado en base a otro trabajo (Gil-Sanromán, 2020) anterior, en que se lanzó una encuesta al profesorado universitario para explorar cómo se había llevado a cabo la adaptación de la docencia durante el período de cuarentena en España (marzo a mayo de 2020). La muestra de este estudio es, por lo tanto, aleatoria y variada, pues en ella aparecen universidades públicas y privadas, religiosas y laicas, con una posición diferenciada en los *rankings*⁴, situadas en grandes ciudades o en capitales de provincia con menos población.

⁴ De acuerdo con el documento U-Ranking (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español) 2020 de la Fundación BBVA (<https://www.u-ranking.es/analisis.php#>); el Ranking web de universidades, (https://www.webometrics.info/es/europe_es/espa%C3%B1a); y el Ranking de El Mundo (<https://www.elmundo.es/especiales/ranking-universidades/listado.html>)

Figura 20: Universidades analizadas en la fase 3

Universidad Carlos III	Universidad Complutense de Madrid
Universidad Nebrija	Universidad de Granada
Universidad Francisco de Vitoria	Universidad de Salamanca
Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad de Zaragoza
Universidad de Extremadura	Universidad Rey Juan Carlos
Universidad Autónoma de Madrid	Universidad Pontificia Comillas
Universidad de Castilla La Mancha	Universidad Politécnica de Madrid

Fuente: elaboración propia

4.4. Resultados de la fase 3

En primer lugar, se muestran los datos de los números de *tweets* desglosados por universidades para, a continuación, realizar un análisis comparativo de dichos datos. Los contenidos de los *tweets* se han clasificado en las siguientes categorías temáticas:

Figura 21: Clasificación de los contenidos relacionados con la COVID-19

<p>Adaptación a la docencia</p> <p>Guías de actuación e higiene</p> <p>Responsabilidad social corporativa</p> <p>Noticias sanidad / Noticias COVID-19</p> <p>Investigación COVID-19</p>	<p>Entrevistas a expertos de la propia universidad</p> <p>Entrevistas a expertos de otras instituciones</p> <p>Mensajes Rector/a</p> <p>Anuncios varios</p> <p>Críticas</p>
---	---

Fuente: elaboración propia

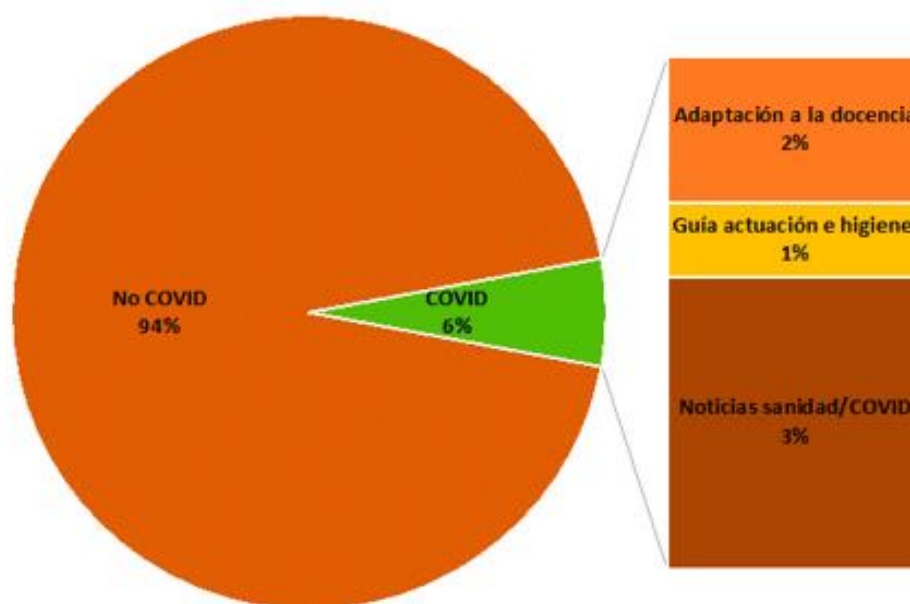
4.4.1. Tweets por universidades

Universidad Carlos III

En cuanto a las publicaciones de la Universidad Carlos III de Madrid en la red social, cabe destacar que esta institución no publica ningún tweet durante el mes de agosto. Ya en el mes de septiembre, con el arranque del nuevo curso, publica 44 *tweets*, de los cuales 5 (11%) se refieren a algún tema relacionado con la COVID 19 (un 2% de los temas se refieren a la adaptación a la docencia, un 1% aluden a las actuaciones a tener en cuenta en este nuevo escenario y el 3% son noticias acerca de la COVID-19, sobre todo).

A pesar de encontrarnos ante un nuevo escenario de sanitario, de un total de 120 *tweets* publicados durante los 3 meses analizados, la presencia del tema COVID-19 es bastante escasa, solo se han publicado al respecto 7 *tweets* (6%).

Figura 22: *Tweets* agosto, septiembre y octubre de la Universidad Carlos III



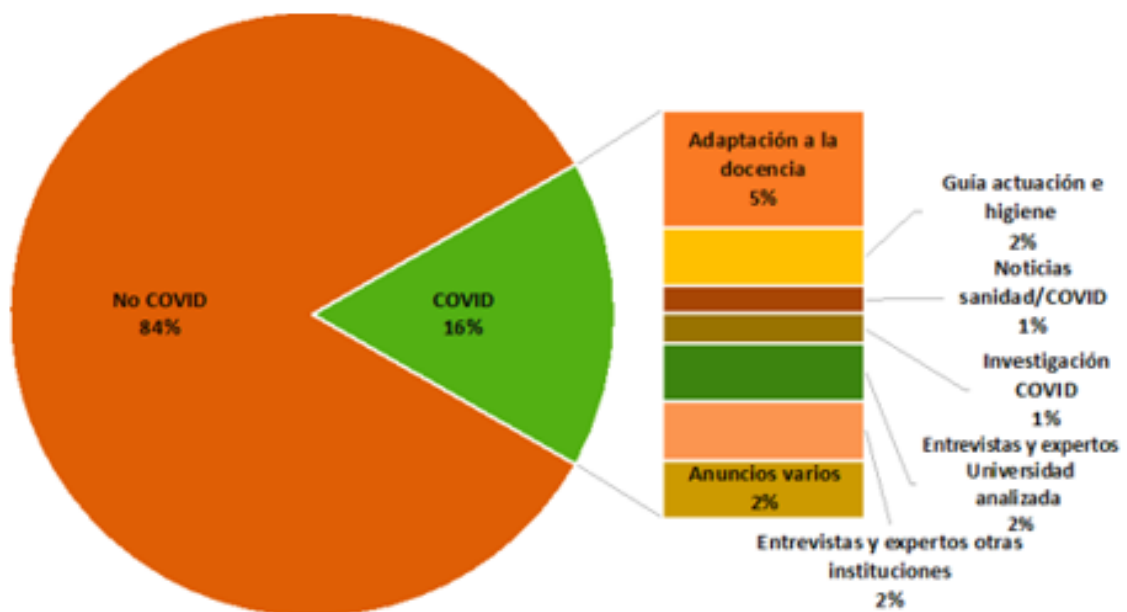
Fuente: elaboración propia

Universidad Nebrija

El caso de la Universidad Nebrija de Madrid es bastante curioso, pues en su Twitter no aparece ninguna publicación anterior al 13 de octubre. Se analizan, por tanto, los datos ofrecidos desde ese momento.

Desde el 13 hasta el 31 de octubre, en el Twitter de la Universidad Nebrija se publican 85 tweets, de los cuales 14 (16%) hablan de la COVID-19 y 71 (84%) se refieren a otros temas. Con respecto a la COVID-19, los temas publicados se muestran en la figura 23.

Figura 23: Tweets octubre de la Universidad Nebrija



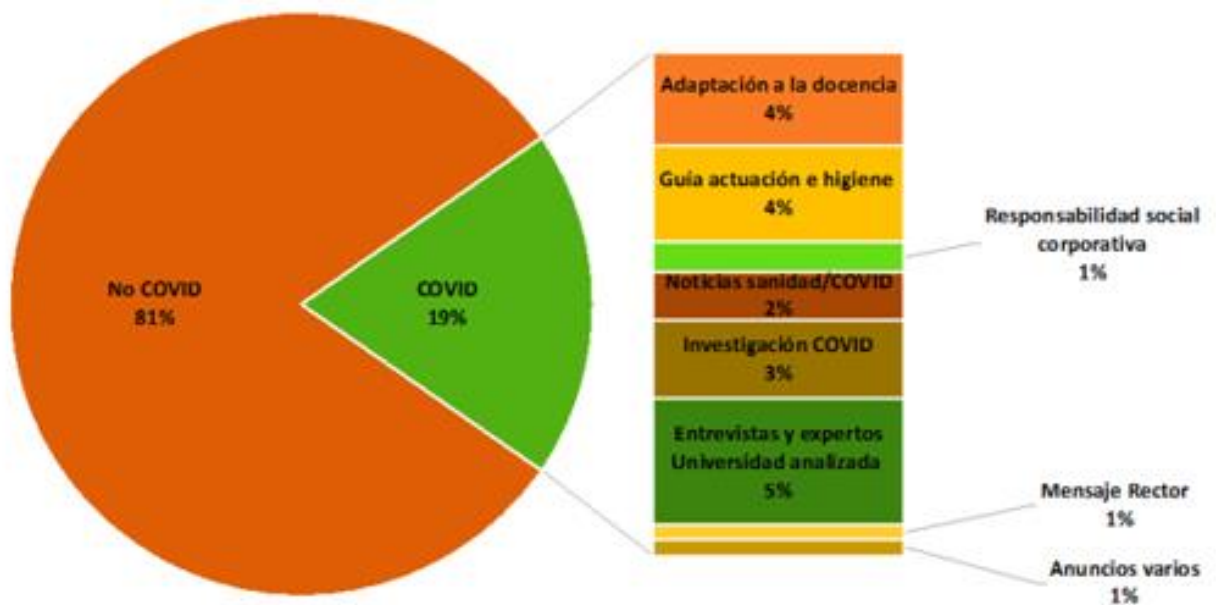
Fuente: elaboración propia

Universidad Francisco de Vitoria

Durante el mes de agosto, la Universidad Francisco de Vitoria presenta un solo tweet en la red social, no estando relacionado con el tema de la COVID-19. En septiembre, aparecen 77 tweets, de los cuales un 25% mencionan la pandemia. En octubre aparecen 88 publicaciones, de las cuales un 15 se centran en la crisis de la COVID-19.

En total, la presencia de los temas relacionados con la pandemia en la red social de la Universidad a lo largo de los meses estudiados es de un 19%, es decir, 32 tweets de un total de 166.

Figura 24: Tweets agosto, septiembre y octubre de la Universidad Francisco de Vitoria



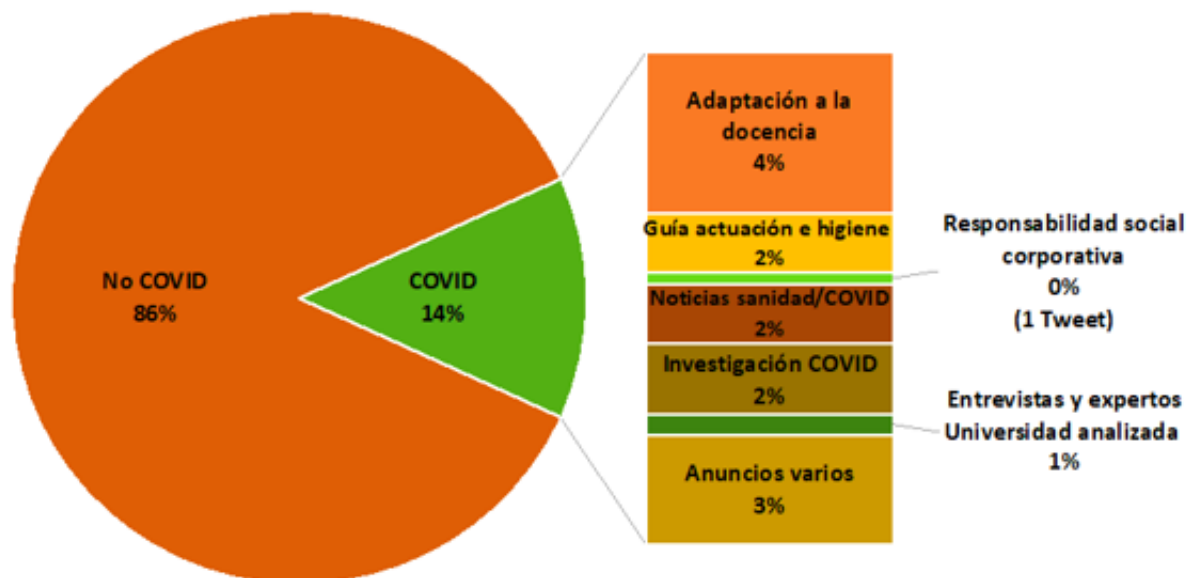
Fuente: elaboración propia

Universidad Autónoma de Barcelona

La Universidad Autónoma de Barcelona es una de las universidades con más presencia en esta red social.

De un total de 359 *tweets* registrados durante los primeros meses del curso académico, 49 *tweets* (el 14%) guardan relación con el tema de la COVID-19. En agosto, la Universidad se centró en publicaciones relacionadas con noticias (2%) e investigaciones sobre la pandemia (2%); en septiembre los temas centrales fueron las medidas higiénicas (2%); en octubre sobre la adaptación a la docencia (4%). Los totales, por lo tanto, reflejan un porcentaje dedicado a la COVID-19 dentro de la media y unos contenidos de temática variada, entre los que se incluye incluso alguna publicación dedicada a la responsabilidad social corporativa, entrevistas a expertos de la salud y otros anuncios varios dirigidos a la comunidad universitaria.

Figura 25: *Tweets* agosto, septiembre y octubre de la Universidad Autónoma de Barcelona



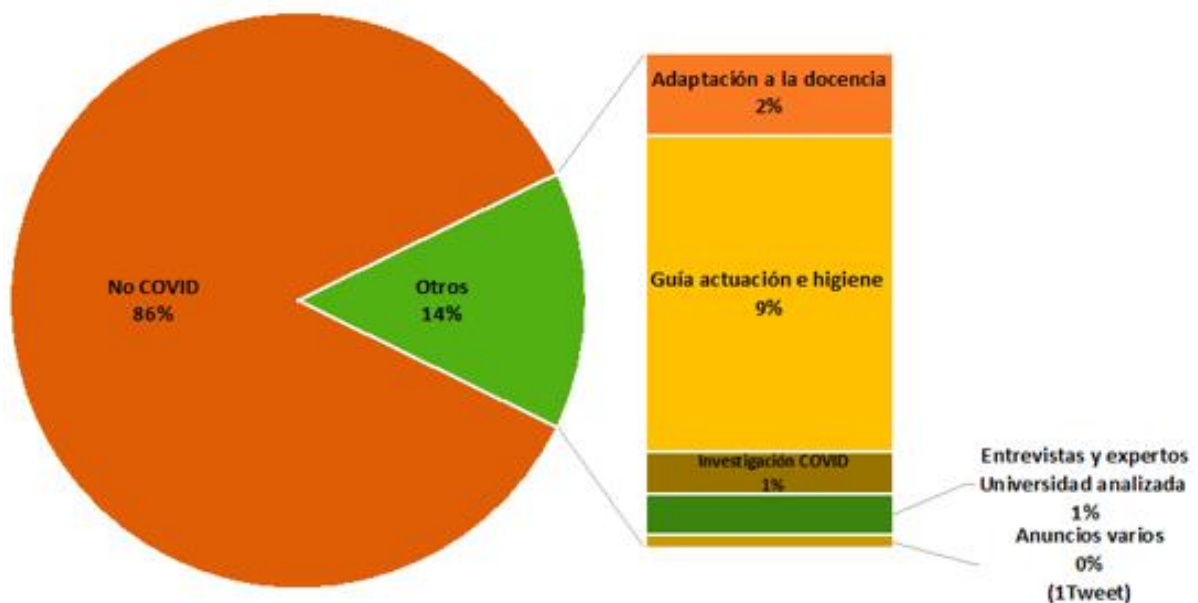
Fuente: elaboración propia

Universidad de Extremadura

A pesar de que la Universidad de Extremadura presenta actividad durante el mes de agosto (115 *tweets*) ninguno de ellos guarda relación con el comienzo de curso marcado por la COVID-19 o con las medidas que se van a adoptar en el nuevo curso académico. En septiembre, en cambio, la Universidad presenta un fuerte aumento de publicaciones (105 *tweets*) en el que 1 de cada 4 publicaciones está dedicada a la pandemia. La temática tratada en el mes de septiembre es sobre referida a las medidas de actuación e higiene (17%). En octubre, el número de publicaciones sigue ascendiendo (129), pero el número de publicaciones dedicadas a la COVID-19 desciende ligeramente (8% del total).

A lo largo de los 3 meses, la Universidad de Extremadura presenta un total de 249 publicaciones, de las cuales un 14% se centran en la pandemia, concretamente en las medidas higiénicas (9%) y en la adaptación a la docencia (2%).

Figura 26: *Tweets* agosto, septiembre y octubre de la Universidad de Extremadura



Fuente: elaboración propia

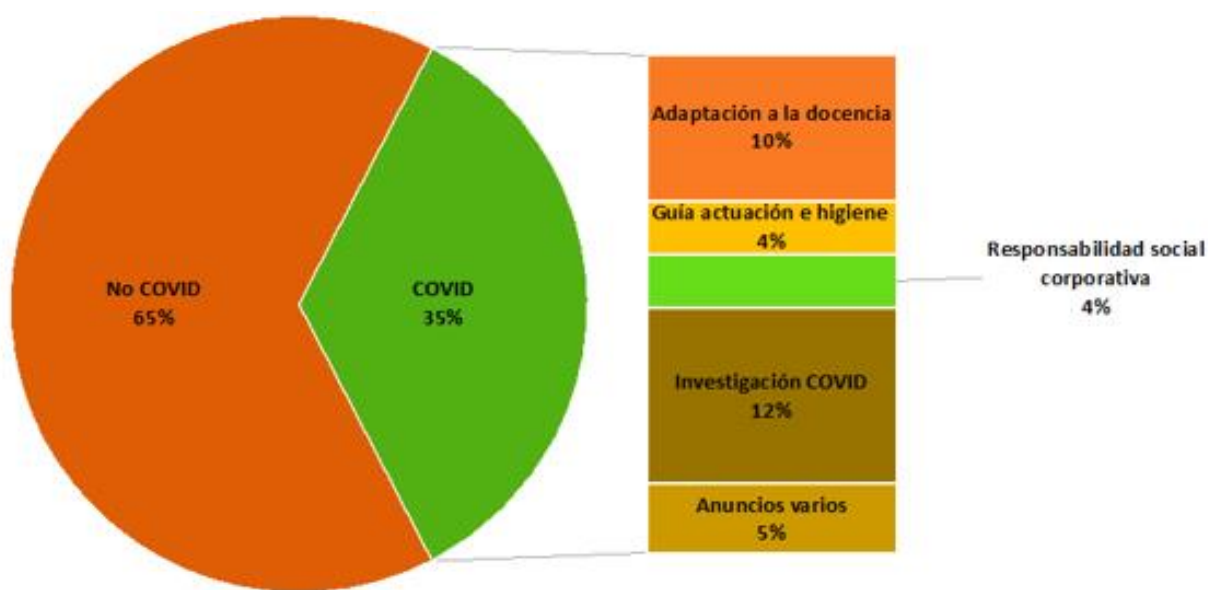
Universidad Autónoma de Madrid

La Universidad Autónoma de Madrid es una de las universidades españolas con más número de alumnos/as, si bien no es de las universidades que más *tweets* ha publicado

en esta red social a lo largo del período estudiando, aunque presenta un número de publicaciones dentro de la media y, sobre todo, ha dedicado bastantes contenidos a la COVID-19. En total, 187 publicaciones en los meses analizados, de los cuales, 65 *tweets* (el 35 %) están relacionado con la pandemia.

Durante el mes de agosto (48 publicaciones), el porcentaje de presencia de contenidos COVID-19 en la red social de la Universidad es del 31%, centrándose en la adaptación a la docencia (17%) de cara al próximo curso; en responsabilidad social corporativa (8%) y en investigación sobre la COVID-19 (6%). Durante el mes de septiembre, el número de publicaciones aumenta (74 publicaciones), así como la presencia de contenidos relacionados con la pandemia (49%), centrándose en la investigación (18%), la adaptación a la docencia (14%), y las medidas de higiene (9%). Durante el mes de octubre, el número de *tweets* desciende ligeramente (65 publicaciones), así como los contenidos relacionados con la pandemia (22%). Aun así, este porcentaje sigue reflejando una presencia bastante significativa y los contenidos continúan en la línea de la investigación (11%) y de la responsabilidad social corporativa (5%).

Figura 27: *Tweets* agosto, septiembre y octubre de la Universidad Autónoma de Madrid



Fuente: elaboración propia

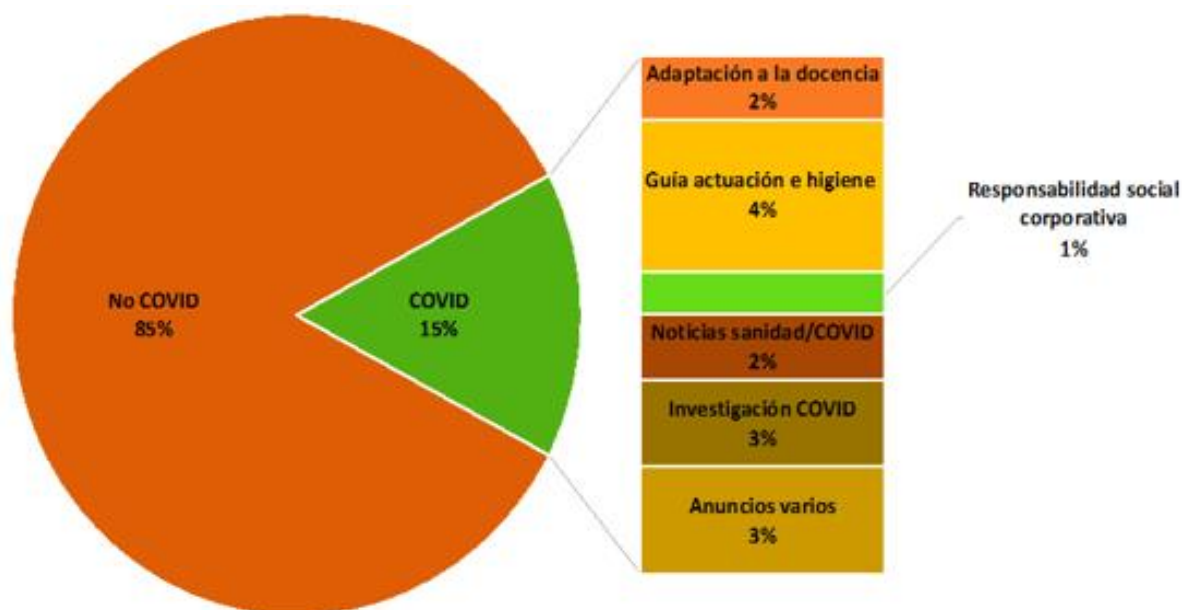
En total, los contenidos relacionados con la COVID-19 durante los meses analizados presentan una ratio muy elevada, centrándose en asuntos de importancia para los usuarios de la red social, como la investigación (12%), la adaptación a la docencia (10%) o las medidas de higiene (4%).

Universidad de Castilla La Mancha

La Universidad de Castilla La Mancha ha ido aumentando su número de publicaciones de agosto (5) a octubre (87), si bien, el momento en el que más contenido ha dedicado a la pandemia ha sido durante el mes de septiembre (22%). En agosto, a pesar del bajo número de publicaciones, 1 de cada 5 (20%) se han dedicado a la adaptación de la docencia en el nuevo curso académico. En octubre, el número de publicaciones relacionadas con la pandemia baja ligeramente, pero se mantiene.

En total, a lo largo de los 3 meses estudiados, la Universidad de Castilla La Mancha ha dedicado un 15% de sus publicaciones a la COVID-19, siendo la temática de sus contenidos muy variada.

Figura 28: Tweets agosto, septiembre y octubre de la Universidad de Castilla La Mancha



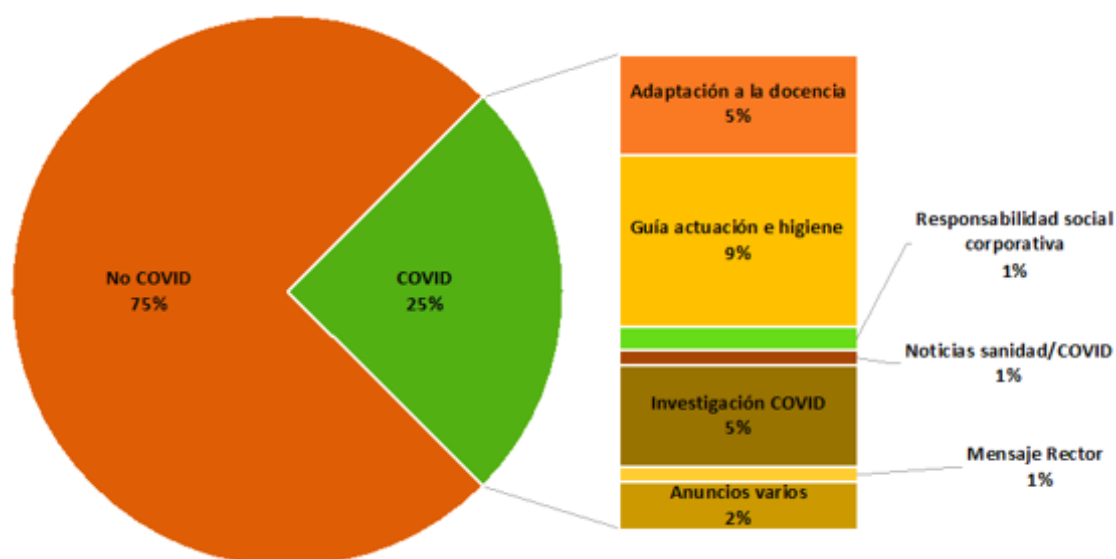
Fuente: elaboración propia

Universidad Complutense de Madrid

La Universidad Complutense de Madrid presenta una línea ascendente en cuanto al número de publicaciones (59 en el mes de agosto; 88 en septiembre; y 98 en octubre). En la red social de esta Universidad, durante los meses de agosto y septiembre, más de 1 de cada 4 publicaciones estaban relacionadas con la pandemia (27% en ambos meses). En octubre, las publicaciones aumentan, apreciándose sin embargo un ligerísimo descenso de contenidos COVID-19 (21%).

En total, durante los meses de agosto, septiembre y octubre, el 25% de las publicaciones de la Universidad han tratado sobre la temática de la COVID-19, centrándose en las guías de actuación e higiene (9%), la adaptación a la docencia (5%) y la investigación (5%), aunque, como podemos apreciar en la gráfica, han mencionado diferentes líneas temáticas.

Figura 29: Tweets agosto, septiembre y octubre de la Universidad Complutense de Madrid



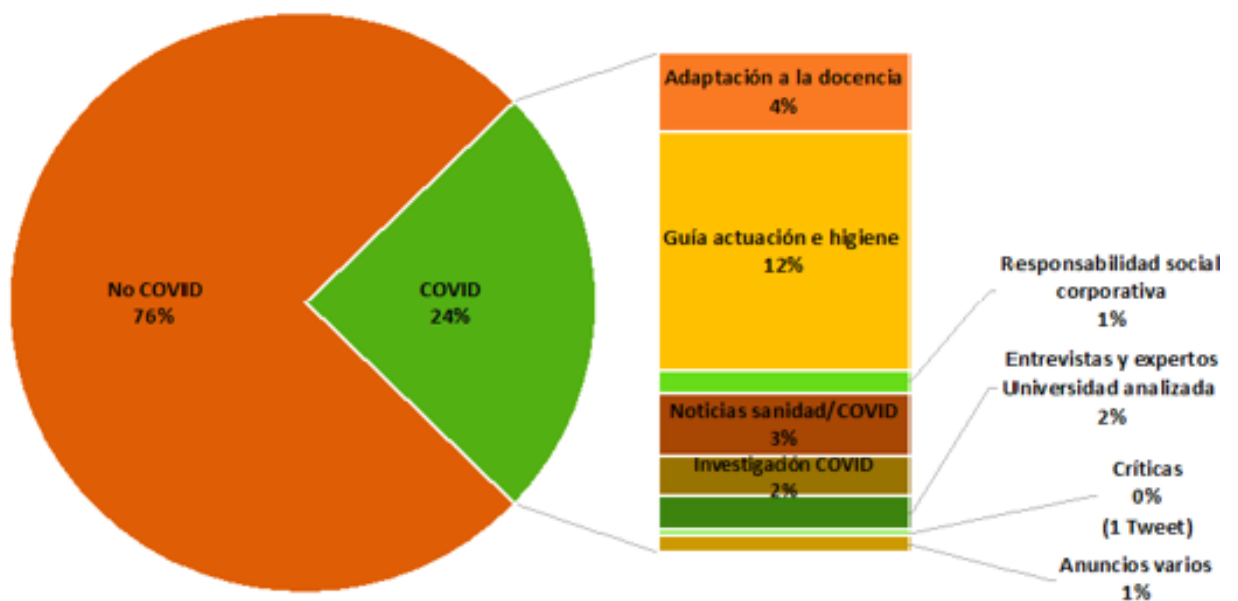
Fuente: elaboración propia

Universidad de Granada

La Universidad de Granada ha ido aumentando de forma paulatina tanto el número de *tweets* (15 en agosto; 108 en septiembre; 115 en octubre) como el contenido dedicado a la COVID-19 (4 *tweets* en agosto; 26 en septiembre y 33 en octubre).

En total, casi 1 de cada 4 *tweets* se han centrado en la pandemia (24%) a lo largo de los tres meses analizados, poniendo especial interés en las guías de actuación e higiene a seguir en el nuevo curso (12%), aunque también han mencionado otros temas, como la adaptación a la docencia (4%), las noticias de sanidad (3%) o la investigación en el área de la COVID-19.

Figura 30: *Tweets* agosto, septiembre y octubre de la Universidad de Granada



Fuente: elaboración propia

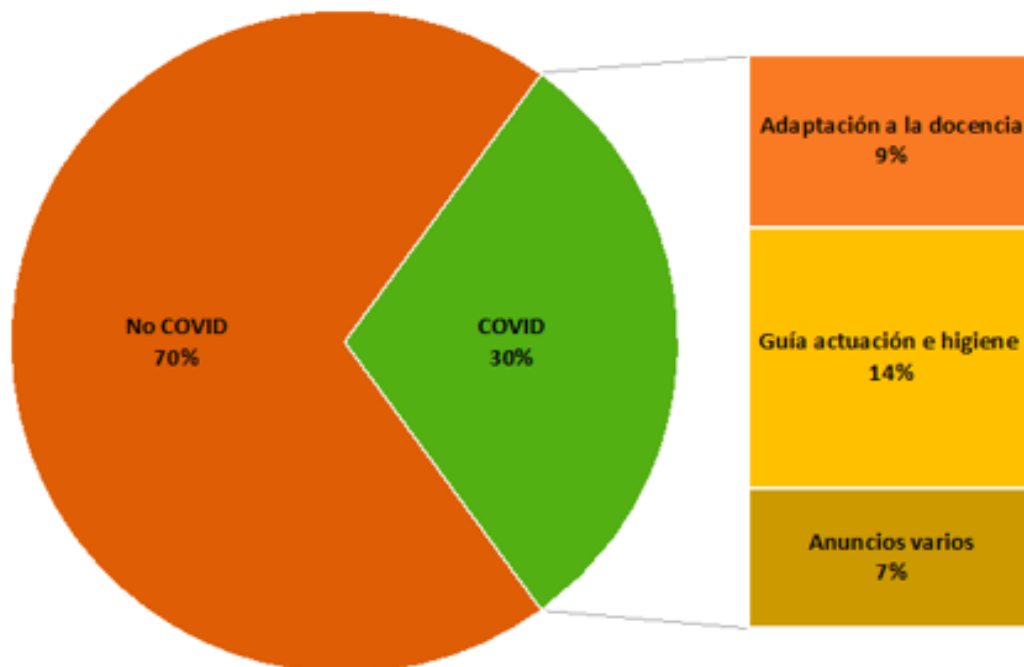
Cabe mencionar que la Universidad de Granada, a pesar de los buenos datos observados y la cantidad de información ofrecida con respecto a la COVID-19, recoge una crítica a su gestión por parte de un usuario en el muro de esta red social.

Universidad de Salamanca

La Universidad de Salamanca no presenta actividad en la red social durante el mes de agosto. Durante el mes de septiembre se publica un total de 14 *tweets*, y durante el mes de octubre la cifra sigue aumentando hasta 199. En cuanto a los porcentajes que representan los contenidos centrados en la COVID-19, estos han sido muy significativos: durante el mes de septiembre representa el 28% del total, y durante el mes de octubre aumentan hasta el 31%.

La gráfica que representa el total durante los 3 meses analizados muestra un total de un 30% de contenidos dedicados a la pandemia, centrándose únicamente en 3 temas: el protocolo de actuación e higiene de cara al nuevo curso (14%), la adaptación a la docencia (9%) y anuncios variados relacionados con la COVID-19 (7%).

Figura 31: *Tweets* agosto, septiembre y octubre de la Universidad de Salamanca



Fuente: elaboración propia

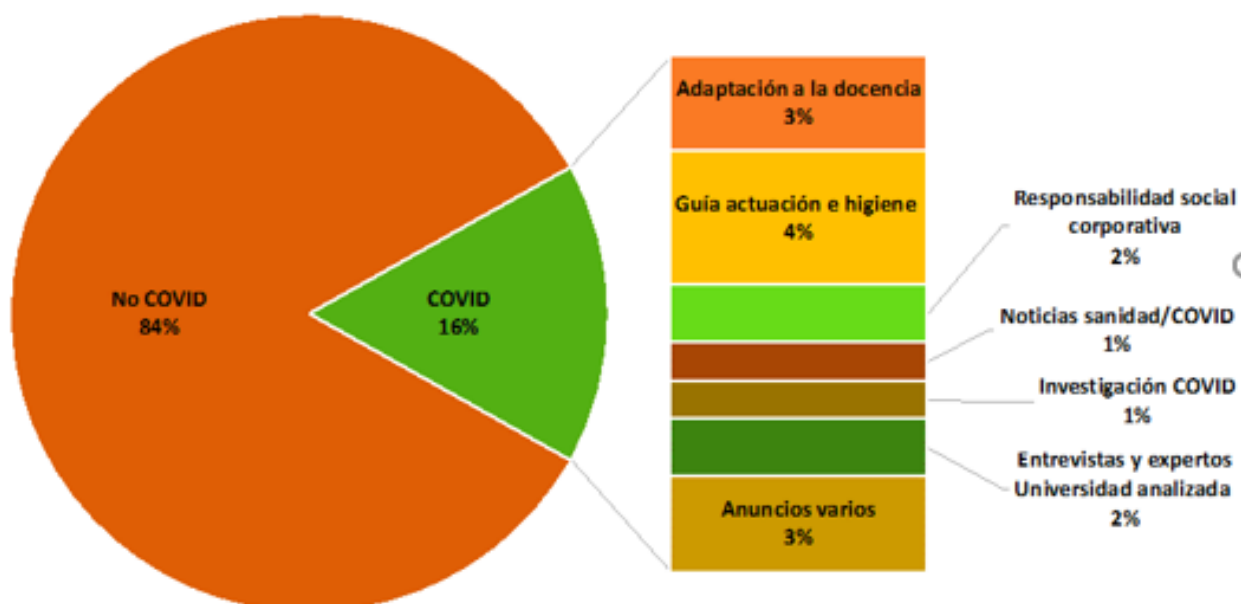
Universidad de Zaragoza

La Universidad de Zaragoza no presenta ningún contenido durante el mes de agosto y, aunque en el mes de septiembre realiza alguna publicación (25 *tweets*), solo 1 habla de la adaptación a la docencia de cara al nuevo curso.

En octubre, los *tweets* aumentan considerablemente (141 publicaciones), de los cuales 26 (18% del total) están relacionados con la COVID-19.

A lo largo de los tres meses, los contenidos son muy variados, desde el 5% de los contenidos dedicados a medidas higiénicas, hasta el 1% que representan las noticias sanitarias y la investigación y, de media, las publicaciones relacionadas con la pandemia representan un 16%.

Figura 32: *Tweets* agosto, septiembre y octubre de la Universidad de Zaragoza

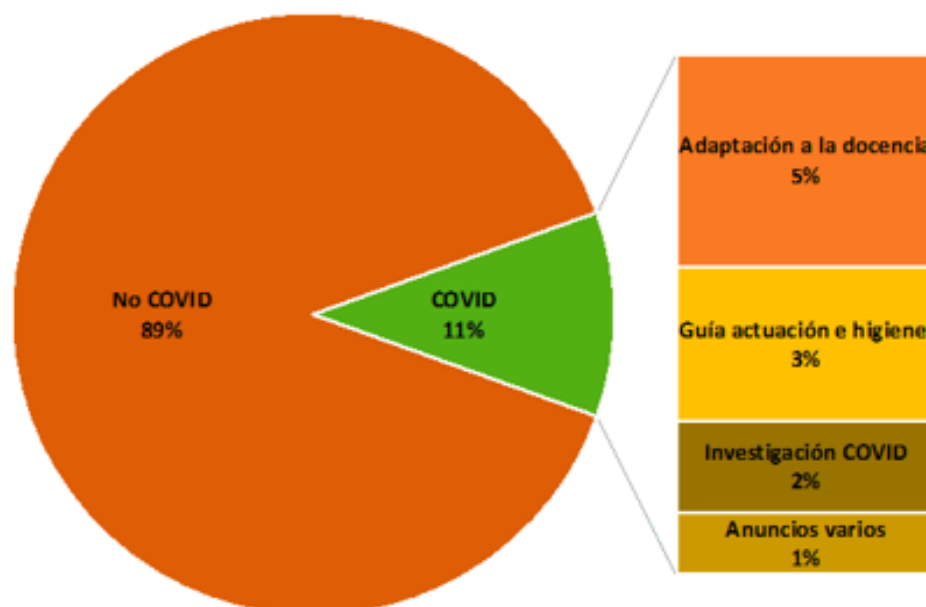


Fuente: elaboración propia

Universidad Rey Juan Carlos

La Universidad Rey Juan Carlos, a pesar de presentar actividad en la red social durante el mes de agosto (26 *tweets* publicados), no menciona el tema de la COVID-19 o en su incidencia en el inicio del nuevo curso académico. El número de *tweets* aumenta en septiembre (53 publicaciones), de las cuales 11 (21%) tratan sobre la pandemia (13% sobre la adaptación a la docencia y el nuevo curso; 4% sobre las medidas de higiene y 4% sobre investigación en el campo de la COVID-19). En octubre, el número de *tweets* presenta de nuevo un incremento (76 publicaciones), si bien el número de contenidos dedicados a la pandemia es muy modesto (8% del total).

Figura 33: *Tweets* agosto, septiembre y octubre de la Universidad de Rey Juan Carlos



Fuente: elaboración propia

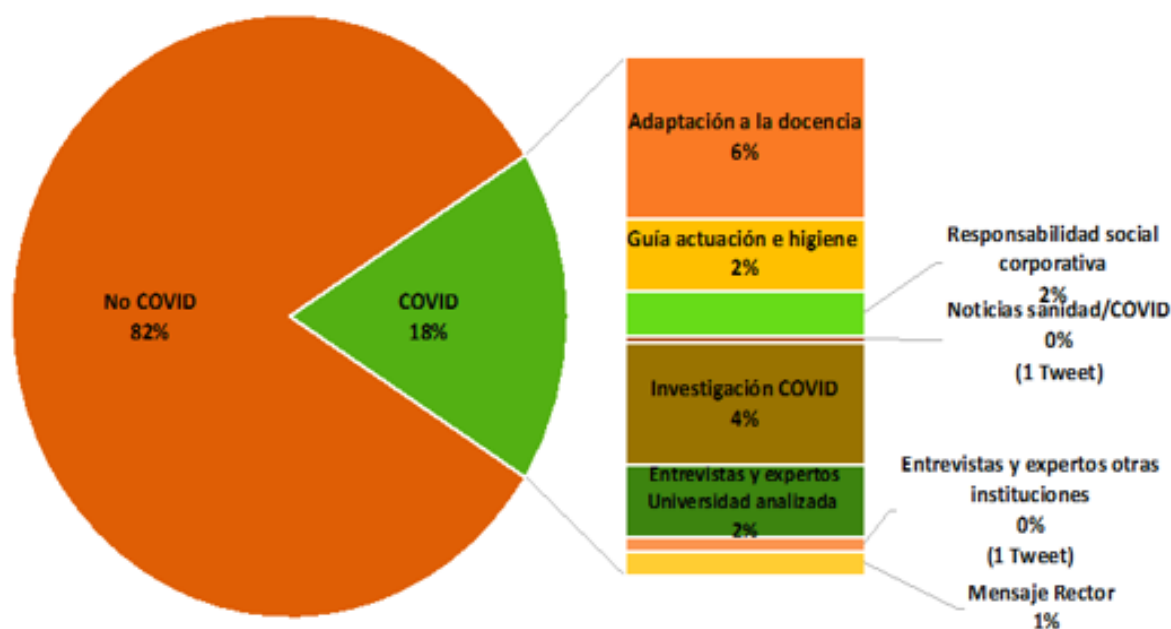
De media, durante los meses de agosto, septiembre y octubre de 2020, la Universidad Rey Juan Carlos ha dedicado únicamente un 11% de sus publicaciones a la COVID-19, centrándose en la adaptación a la docencia (5%) y en las medidas de actuación e higiene (3%).

Universidad Pontificia Comillas

La Universidad Pontificia Comillas es una de las universidades con más actividad en redes sociales. Durante el mes de agosto se publicaron un total de 48 *tweets*, de los cuales 15 (31% del total) se centran en la COVID-19, especialmente en las medidas de higiene previstas (13%) y en la adaptación a la docencia (10%), si bien se tratan de forma recurrente otros temas. Durante el mes de septiembre, el número de *tweets* aumenta hasta 206, de los cuales 57 (28%) se centran en temas relacionados con la pandemia. En el mes de octubre, a pesar de que el número de *tweets* sigue siendo bastante elevado (193), el porcentaje de contenidos dedicados a la COVID-19 cae hasta el 4%.

En total, la atención de la Universidad al tema sanitario en la red social ha sido de una media del 18% de sus publicaciones, siendo significativa la variedad de los contenidos y temas publicados.

Figura 34: *Tweets* agosto, septiembre y octubre de la Universidad Pontificia Comillas



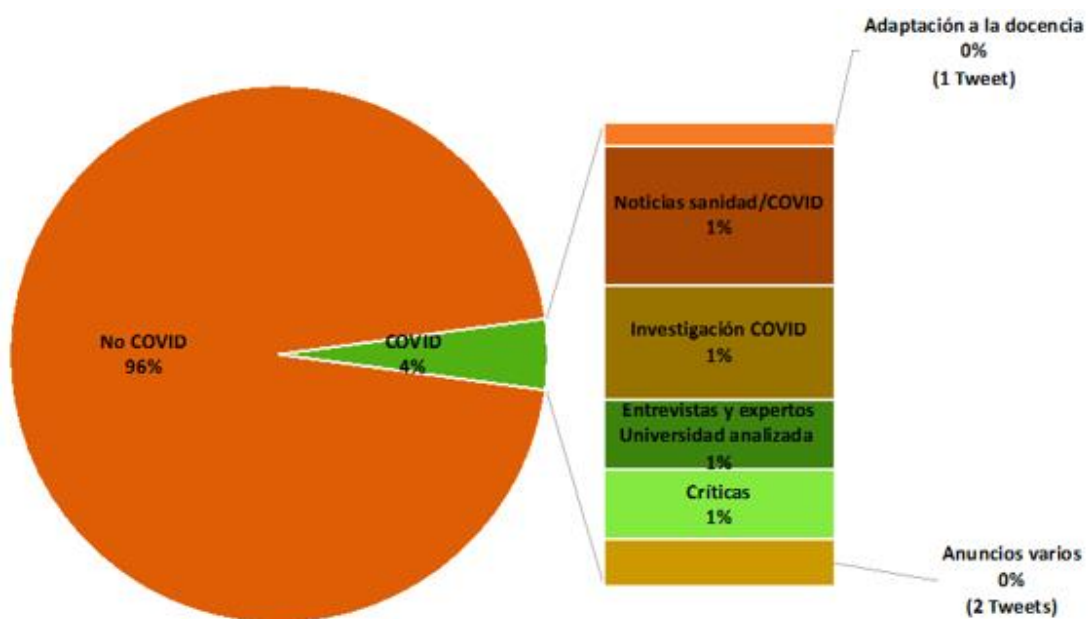
Fuente: elaboración propia

Universidad Politécnica de Madrid

La Universidad Politécnica de Madrid es una de las universidades que más número de publicaciones presenta en la red social debido a la gran cantidad de publicaciones realizadas por usuarios y terceros. La propia Universidad prácticamente no publica ningún contenido (1% del total de los contenidos analizados). Sin embargo, se ha querido mostrar los contenidos que aparecen en su perfil de Twitter. Durante el mes de agosto, únicamente 1 de los 73 *tweets* publicados hablaba de la COVID-19 (una entrevista a un experto de la UPM). Durante el mes de septiembre, los *tweets* ascienden hasta 209, de los cuales solo 15 (7%) guardan relación con la pandemia. Durante el mes de octubre, encontramos un total de 189 publicaciones en la red social, si bien únicamente 8 (2%) mencionan la COVID-19. Asimismo, cabe señalar que la Universidad Politécnica tiene una crítica en su muro. Esta crítica se refiere al comienzo académico inminente y a la falta de información y la escasa comunicación que ha proporcionado la Universidad.

De media, la Universidad Politécnica de Madrid, ha dedicado pocos contenidos a la COVID-19 (4% del total).

Figura 35: *Tweets* agosto, septiembre y octubre de la Universidad Politécnica de Madrid



Fuente: elaboración propia

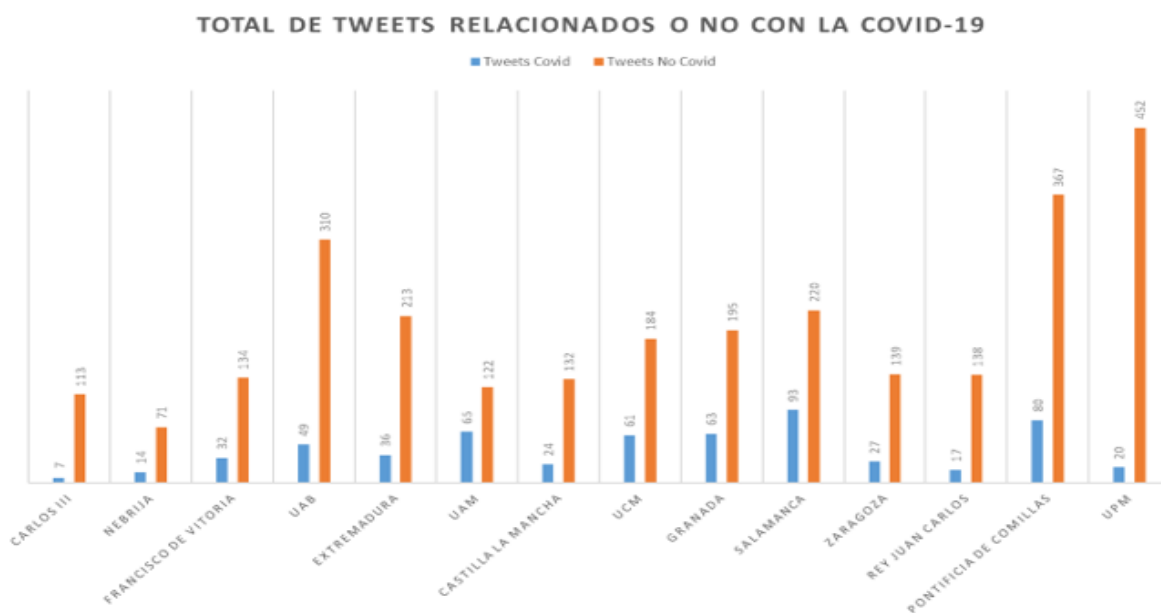
4.4.2. Comparativa de las universidades analizadas

Si bien todas las universidades, de una forma u otra, han reflejado contenidos y han creado información relativa a la pandemia en la red social analizada, hay algunas diferencias que trataremos a continuación. En este apartado, por lo tanto, se realiza una comparativa por universidades a partir de los datos obtenidos, atendiendo a diferentes factores.

a) Número total de publicaciones COVID-19:

En cuanto a la presencia de contenidos de interés para los usuarios que estén relacionados con la COVID-19 o con los cambios que la pandemia ha producido en la universidad, las instituciones con más publicaciones al comienzo del nuevo curso son la Universidad Autónoma de Madrid (35% de los contenidos), la Universidad de Salamanca (30%) y la Universidad Complutense de Madrid (25%).

Figura 36: *Tweets* temas generales y temas COVID-19

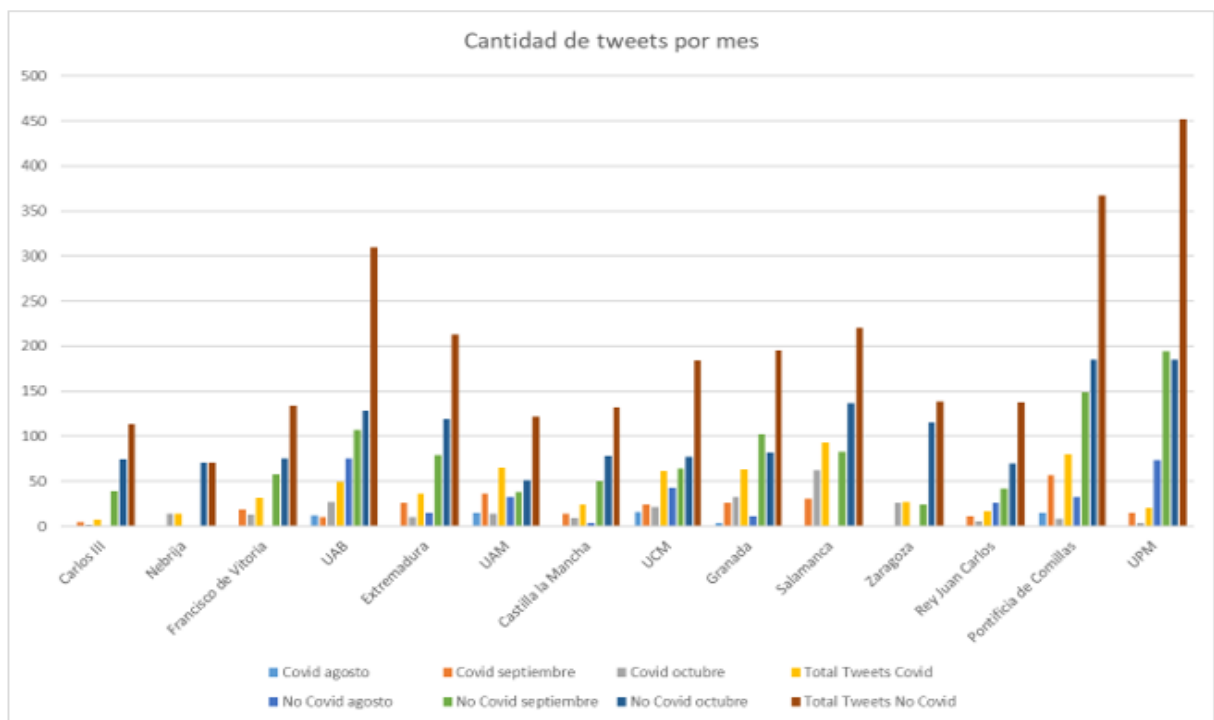


Fuente: elaboración propia

Las universidades que menos contenidos COVID-19 han generado son la Universidad Politécnica de Madrid (4%), la Carlos III (6%) y la Rey Juan Carlos (11%). En la franja media se encuentran las demás, oscilando entre el 14% y el 25% de contenido publicado dedicado a las diferentes categorías temáticas relativas a la COVID-19.

b) Publicaciones por meses

Figura 37: *Tweets* por mes y universidad



Fuente: elaboración propia

En general, a lo largo de las semanas, se muestra una tendencia ascendente en el número de *tweets* relacionados con la COVID-19, siendo más escasos en agosto y concentrándose en los meses de septiembre y octubre.

En cuanto a las publicaciones durante la temporada estival, algunas universidades no han creado contenidos durante el mes de agosto (Carlos III, Salamanca o Zaragoza), han creado contenidos, pero no han tratado el tema de la pandemia (Francisco de Vitoria,

Extremadura y Rey Juan Carlos). En el caso de la Nebrija, como ya hemos mencionado, los datos anteriores a octubre han sido eliminados.

c) Variedad de temas

En el apartado 3 de este trabajo, se presenta una clasificación por temas tratados en la red social durante los meses analizados, a saber:

Adaptación a la docencia

Guías de actuación e higiene

Responsabilidad social corporativa

Noticias sanidad / Noticias COVID-19

Investigación COVID-19

Entrevistas a expertos de la propia universidad

Entrevistas a expertos de otras instituciones

Mensajes Rector/a

Anuncios varios

Críticas

Las universidades que más categorías temáticas han tratado son: Francisco de Vitoria (8 de las 9), Universidad Pontificia Comillas (8 de 9), Universidad de Granada (8 de 9) y las que menos variedad temática han abordado son la Universidad de Salamanca (3) y la Rey Juan Carlos (4).

d) Aparecen críticas

Nos parece necesario señalar que, durante los meses analizados, algunas universidades estudiadas presentan alguna crítica a su gestión de la pandemia o a la comunicación a los usuarios en la red social. Estas universidades son la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad de Granada.

4.5. Conclusiones y discusión de la fase 3

4.5.1. Tendencias principales

A la vista de los resultados obtenidos, la muestra analizada presenta, en mayor o menor medida, un interés por generar contenidos con respecto a la COVID-19. A continuación, se presentan las conclusiones de este estudio.

- En cuanto al uso de Twitter por parte de las universidades estudiadas, este ha sido variado en cuanto a su temática, y aunque algunas no han sacado todo el rendimiento a esta herramienta, otras han informado puntualmente de la docencia de cara al nuevo curso.
- El uso de la red social Twitter durante los meses de agosto, septiembre y octubre de 2020 ha oscilado entre los 71 *tweets* y los 452.
- No hay relación entre la cantidad de *tweets* y la gestión de contenidos COVID-19. Es decir, no por haber publicado un número más alto de *tweets*, la universidad ha informado más o mejor sobre la pandemia.
- El mes en el que más contenido se ha generado ha sido octubre, mientras que agosto ha sido el de menos número de publicaciones. En cuanto a las publicaciones relacionadas con la COVID-19, el mes en el que se han publicado en mayor número ha sido el mes de septiembre.
- Los contenidos han sido variados, si bien los más populares han sido la adaptación a la docencia y las guías de actuación e higiene. Las universidades que han reflejado más variedad en sus contenidos han sido la Universidad Francisco de Vitoria, la Universidad Pontificia Comillas y la Universidad de Granada, mientras que las que menos contenido COVID-19 han generado han sido la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Carlos III.
- La media de contenido acerca de la COVID-19 en la red social Twitter de las universidades analizadas durante los meses de agosto, setiembre y octubre es del 17%, siendo la Universidad Autónoma de Madrid la que más contenidos relacionados con la pandemia ha creado (35% con respecto al total) y la Universidad Politécnica de Madrid la que menos (4%).

4.5.2. Discusión

En tiempos de pandemia, la posibilidad de comunicarse físicamente ha cambiado y se ha convertido en algo mucho más complicado. En este sentido, las redes sociales y el mundo *online*, digital y de las telecomunicaciones son las que están haciendo posible una comunicación mucho más eficaz. Díaz Gandasegui (2011) plantea que, a pesar de que las redes sociales se han expandido indudablemente, estas no pueden sustituir la comunicación física y que, más bien, suponen una alternativa. Esta alternativa se ha convertido en una realidad en tiempos de la COVID-19, y más que alternativa, ahora mismo es prácticamente la única forma de mantener un contacto constante con los demás. Para estar informados de lo que acontece y, sobre todo, para comunicarnos con grupos afines, las redes sociales se han convertido en una de las herramientas más útiles.

De acuerdo con Alonso-García y Alonso-García (2014), las universidades españolas están integradas en la web 2.0 y han abierto los canales de comunicación de *social media* con sus públicos. Esto supone una adaptación importante al contexto actual y a la sociedad de la comunicación, sin embargo, a la luz del análisis realizado en este estudio, las universidades, al contrario de lo que se afirma en Alonso-García y Alonso-García (2014), no solo se limitan a publicar noticias o enlaces, sino que, desde el 2014 las redes han incluido también vídeos y fotografías para ilustrar sus mensajes.

Teniendo en cuenta los resultados de nuestro estudio, las universidades analizadas presentan muchas diferencias con respecto al número de publicaciones o a la atención específica a ciertos temas de interés. Esta idea ya se recoge en Reina-Estévez, Fernández-Castillo, Noguer-Jiménez (2012). Sin embargo, en el estudio de 2012 se pone de estrategias comunicativas definidas en estos canales, lo cual, ha dejado de ser así en algunas universidades analizadas en nuestro estudio, pues se demuestra que muchas de ellas planifican bien sus contenidos en redes y mantienen informados a los usuarios de forma constante. Esta idea se relaciona con lo postulado por Aguilera-Moyano, Farias-Batlle y Baraybar-Fernández (2010), pues son cada vez las universidades que ofrecen información a los públicos, cambiando su cultura corporativa en lo que se refiere a comunicación. La variedad de temas y la forma de comunicar con fotos y vídeos de muchas universidades, así como la presencia de la responsabilidad social corporativa, pone de manifiesto que las universidades se están poniendo al día en cuanto a redes

sociales, aunque todavía queda mucho por avanzar en este sentido (Paniagua-Rojano, Gómez-Calderón y Fernández-Sande, 2012). A pesar de que algunas instituciones de educación superior plantean estrategias comunicativas claras en el momento del comienzo de curso, otras universidades reflejan una mala gestión de las redes (Brito, Laaser y Toloza, 2015) respondiendo más a la improvisación o la irregularidad comunicativa sin la orientación de una estrategia clara.

Analizados los datos, confirmamos la tesis de Mora-Lobillo y Gallart-Moreno (2020), pues «no publicar también comunica». Por un lado, es cierto que las universidades que han prestado menos atención a sus publicaciones y a sus usuarios han perdido la oportunidad de transmitir un discurso que resultase útil al público, lo que se valora muy positivamente por los usuarios de las redes. Más allá de ello, en un contexto de incertidumbre social derivada de la COVID-19, denota falta de interés y de sensibilidad, por lo que las universidades han de estar atentas y organizar la gestión de estos canales de comunicación cuanto antes.

En este sentido, retomamos las palabras de Fernández-Beltrán (2007: 552) cuando afirma que en este terreno se produce una frecuente dispersión de funciones, achacable en buena medida a la falta de compromiso de los órganos de dirección. Asimismo, se hace patente la necesidad de ampliar la formación de los gabinetes de comunicación de estas instituciones de modo que estén preparados para la futura elaboración de un plan de comunicación de crisis (Eguskiza-Sesumaga, 2018; Mora-Lobillo y Gallart-Moreno, 2020).

Con respecto a la pandemia, estas instituciones no deben abandonar un tema de tanto interés, puesto que no deben transmitir que se abandona esta cuestión, que no interesa, o que no se tiene información sobre ella. Con respecto a los contenidos, una vez que se dejaron claras cuestiones de adaptación a la docencia y de medidas higiénicas y sanitarias, convendría que las universidades se fuesen centrande en aportar soluciones y en empatizar con terceros, reforzando así la responsabilidad social corporativa.

Tras la realización del estudio hay que tener en cuenta que estas conclusiones son parciales, pues se limitan a un período muy específico dentro de una crisis: el nuevo comienzo de curso. Asimismo, solo nos hemos centrado en una red social, por lo que entendemos que, para poder obtener una visión más amplia y profunda, habría que

analizar otros canales de comunicación y, además, durante un período más amplio de tiempo. Si bien en el momento del desarrollo de esta fase del estudio Twitter era una de las redes preferidas por los universitarios, con el tiempo, se ha visto superada por *Instagram* o *Tik Tok*, por ello, habría que estudiar el uso de estas redes por parte de universidades o instituciones educativas.

Con el fin de observar cómo afecta la gestión de los canales de comunicación a las universidades, a su reputación, y a su rendimiento económico, sería de gran interés observar variaciones en los rankings, en el número de matriculaciones o en la propia reputación de las universidades, cuestión compleja que trasciende los objetivos de esta investigación.

Capítulo 5. Fase 4. ¿Cómo impulsar la
edukomunikación y la alfabetización mediática desde
el sistema educativo en España? Diagnóstico,
problemática y propuestas por los expertos

5.1. Contexto, planteamiento y objetivos de la fase 4

Como ya hemos mencionado en la introducción de esta tesis doctoral, los cambios tecnológicos hacen posible que casi todo el mundo se convierta no solo en consumidor, sino en creador de contenidos mediáticos. Al mismo tiempo, los medios de comunicación se han convertido en una fuerza económica y social cada vez más poderosa y son instrumentos accesibles para los ciudadanos. En la denominada era de la posdigitalización, en la que la sociedad convive de forma cotidiana con las pantallas y en la que la comunicación tiene lugar a través de ellas, surge la necesidad de ofrecer a la ciudadanía una educación que responda a las necesidades sociales actuales.

Este tema viene preocupando a expertos e investigadores desde hace tiempo (Freire, 1969; Halloran, 1970; Hoggart, 1972; Gutiérrez-Pérez, 1975; Vallet, 1977; Martín-Barbero, 1987; Morley y Silverston, 1988) y estos expertos entienden que, en este contexto, se hace necesario que los ciudadanos comprendan mejor las sociedades en las que viven y que participen en la vida de su comunidad con plenitud. Organismos internacionales como la U.E. o la UNESCO reclaman la importancia de esta formación que, siendo transversal, requiere un tratamiento específico en los programas escolares, en la formación de los maestros/as y profesores/as, la educación de las familias e incluso de adultos, personas mayores, amas de casa y desempleados (Aguaded-Gómez, 2011: 7).

Si bien son muchos los retos que la educomunicación tiene por delante para hacer efectiva una alfabetización mediática, son muchas las iniciativas que ya están trabajando de forma activa para implementar acciones concretas. En este contexto, en enero de 2022, surge la Cátedra RTVE de Cultura audiovisual y alfabetización mediática de la Universidad Jaume I⁵. En abril y mayo de 2022, la Cátedra organiza un seminario *online* con expertos en alfabetización mediática.

Esta investigación surge de una serie de preguntas de investigación que ya abordamos en la introducción de esta tesis y que, para desarrollar esta última fase del estudio (fase 4), volvemos a concretar en este apartado: ¿en qué momento nos encontramos en educomunicación?; ¿a qué retos y problemáticas concretas nos enfrentamos?; ¿qué

⁵ <https://catedrartve.uji.es/>

acciones se están llevando a cabo actualmente?; ¿qué acciones se pueden llevar a cabo en un futuro próximo?

Partiendo de estos interrogantes y tomando como referencia la opinión de los expertos que participan en los webinarios, el objetivo de este trabajo, por lo tanto, es el de analizar los contenidos de las charlas.

A partir de un diseño metodológico descriptivo y cualitativo, se extraen y sistematizan el diagnóstico de los ponentes: por un lado, se extraen los retos y problemas actuales y, por otro lado, se exponen las posibles acciones que pueden implementarse desde universidades y empresas para impulsar la alfabetización mediática.

5.2. Estado de la cuestión

En 2013, la Dirección General *Information Society and Media* de la Unión Europea hacía público un documento (Comisión Europea, 2013) basado en el estado de la alfabetización mediática en Europa. En ese informe, la Comisión Europea subraya, una vez más, la relevancia creciente de la alfabetización mediática. Esta misma idea viene reforzada de hace tiempo por numerosos estudios, algunos de cuales: Gutiérrez-Martín y Tyner (2012); García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell (2014); Fedorov (2015); Rasi, Vuojärvi, y Ruokamo (2019); Francisco-Amat *et al.* (2022); Sádaba-Chalezquer y Salaverría-Aliaga (2023).

Noticias falsas y bulos en los medios

Una de las problemáticas actuales son las noticias falsas (*fake news*), pues estas llegan a la ciudadanía por diferentes vías, logrando que aumente la sensación de veracidad, es decir, han pasado de circular por redes sociales o canales de mensajería a los medios de comunicación tradicionales, la prensa (Salaverría *et al.*, 2020; Tsfati *et al.*, 2020) y la publicidad. La Comisión Europea ha anunciado la creación de iniciativas para controlar este tipo de mensajes. En España, particularmente, se han desarrollado propuestas como España por Autocontrol (2021), que recomienda a etiquetar a los *influencers* sus contenidos comerciales.

Educación obligatoria y en centros escolares

El trabajo de Medina-Vidal, Briones-Peñalver y Hernández-Gómez (2017) pone de manifiesto que, en el caso de España, se ha optado por la transversalidad en lugar de la especificidad recomendada por el Parlamento Europeo. Todavía hoy no se ha incluido ninguna asignatura específica que incluya cuestiones de alfabetización mediática. Como viene siendo habitual, se hace hincapié en lo instrumental frente a lo crítico. Este hecho, sumado a la escasa formación del profesorado, hacen que se ponga de manifiesto el estado de precario en el que se encuentra la educomunicación y la alfabetización mediática en España (Sádaba- Chalezquer y Salaverría-Aliaga, 2023).

Al mismo tiempo, continúa en nuestro país el debate acerca de si se debe incluir la tecnología en el aula o si se debe retirar (Izquierdo-Iranzo y Gallardo-Echenique, 2020; Kačínova y Sádaba-Chalezquer, 2019). Comunidades como Madrid, Galicia y Castilla La Mancha prohibieron el uso de los móviles en los centros. De acuerdo con Martínez-Rodrigo, Martínez-Cabeza Jiménez y Martínez-Cabeza Lombardo (2019) se pone de manifiesto que la insuficiente formación tecnológica de los docentes es determinante a la hora de adoptar una postura contraria a la innovación con dispositivos móviles.

Sector profesional

En España han aparecido organizaciones centradas en luchar contra la desinformación (Maldita.es, Newtral, Verificat) y en algunos medios se están desarrollando equipos de verificación (Verifica RTVE o EFE Verifica) (López-Pan y Rodríguez-Rodríguez, 2020). Estas iniciativas buscan generar confianza en el contenido y visibilizar la práctica periodística de comprobación de datos. En el ámbito más específico de la formación, son cada vez más numerosas las iniciativas de alfabetización promovidas por colegios o asociaciones de periodistas, dirigidas a públicos diversos como escolares (CAC, 2018) y periodistas (FAPE, 2021).

Instituciones, empresas, autoridades

Algunos estudiosos demandan acciones conjuntas de los sectores públicos y del mundo de la empresa. Saurwein y Spencer-Smith (2020) y Rubin (2019) subrayan la necesidad de un enfoque de gobernanza y multinivel, así como el desarrollo de acciones combinadas de la sociedad civil, las empresas y los gobiernos.

En España, el 5 de noviembre de 2020 se activa el Procedimiento de Actuación contra la Desinformación (BOE, 2020) con el fin de evitar las noticias falsas y los bulos, así como de promover acciones contra campañas de desinformación extranjeras.

Revisiones sistemáticas de la literatura sobre alfabetización mediática

Existen estudios que han realizado revisiones sistemáticas de la literatura sobre transformación digital y alfabetización mediática. En Farias-Gaytan, Aguaded-Gómez y Ramírez-Montoya (2021) se identifica la literatura (298 publicaciones en Scopus y WoS) y se realiza una clasificación sistemática por categorías. En este estudio se pone de manifiesto que la mayoría de la producción de la literatura en este campo se realiza en España y esta se centra en pedagogía digital, ofreciendo una perspectiva sobre los estudios de transformación digital en las instituciones de enseñanza superior y sus enfoques de internalización. En Aguaded-Gómez, Civila-de-Dios y Vizcaíno-Verdú (2022) se realiza una sistematización cuantitativo-cualitativa de 598 artículos recogidos de la *Web of Science* entre 2000 y 2021. El estudio determina que la literatura se ha centrado en a) reflexiones sobre la educación mediática en su diversidad terminológica (2000-2012); y b) medición, implementación, formación y digitalización educomunicativa en términos de desarrollo tecnológico-digital (2013-2021). Se pone de manifiesto que la literatura ha ampliado su perspectiva desde la crítica temprana a la educación en medios para considerar la «*glocalización*» de la educación en medios y centrando su interés hacia la digitalización cultural, la alfabetización algorítmica y la (auto)gestión digital y ético-crítica de la identidad individual y colectiva.

5.3. Antecedentes y marco teórico de la fase 4

5.3.1. Alfabetización y educomunicación

Aunque el interés en la relación de la educación y la comunicación surge a comienzos del siglo XX, es a partir de los años 70 cuando se sientan las bases teórico-prácticas de este campo, de acuerdo con Barbas-Colado (2012). La preocupación por el rápido avance de los medios masivos y, sobre todo, la necesidad de que los docentes y educadores preservasen los valores de la ciudadanía frente a este avance comienza a tomar forma (Masterman, 1993). Según Marta-Lazo:

La educomunicación, en sentido integral, va más allá de la mera capacitación para la lecto-escritura, conlleva el análisis crítico de los mensajes, la creación ética y responsable de contenidos y la interacción ciudadana, donde todos los participantes se convierten en agentes activos para llegar a convivir en entornos saludables y con criterio en sentido democrático (Marta-Lazo, 2018: 48).

Esta educomunicación en sentido integral se va desarrollando con los estudios de Freire (1969), Vallet (1977), Prieto-Castillo (2000), Gutiérrez-Pérez (1975), Martín-Barbero (1987), García-Canclini (1990), Fuenzalida y Hermosilla (1991), Orozco-Gómez (1992), Quiroz-Velazco (1992) o Kaplún (1998). En España, cabe destacar los trabajos de Aparici-Marino y García-Matilla (1998), García-Matilla (2006), Pérez-Tornero (2004), Ferrés (2007) o Aguaded-Gómez (2009), entre otros. Desde la vertiente anglosajona, algunas de las derivaciones en la *media literacy* provienen de los estudios críticos sobre las industrias culturales desde la Escuela de Frankfurt (Habermas, 1999; Adorno y Horkheimer, 2007; Marcuse, 2010) y de los estudios culturales propiamente dichos (Halloran, 1970; Hoggart, 1972; Morley y Silverstone, 1988; Hall, 1989; Hall, Hobson, Lowe y Willis, 1980). En los últimos años, en Estado Unidos, nace NAMLE (*National Association for Media Literacy Education*), un proyecto que se basa en la alfabetización mediática como vía para que los estudiantes, familias y docentes desarrollen habilidades que les permitan ser ciudadanos críticos y activos y comunicadores eficaces.

En estos contextos han surgido diferentes escuelas, por lo que la educomunicación se ha comprendido desde diferentes perspectivas. Las distintas denominaciones (educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación, en el contexto iberoamericano, y *media literacy* o *media education*, en el contexto anglosajón) encierran formas específicas de entender la educomunicación, mostrando dos enfoques diferenciados. La escuela anglosajona se centra en el manejo instrumental de los medios, mientras que las denominaciones utilizadas en el contexto iberoamericano hacen referencia a planteamientos dialógicos cercanos a la pedagogía crítica. De este modo, observamos un enfoque educomunicativo instrumental centrado en el manejo de la tecnología, por un lado, y la educomunicación entendida como proceso dialógico, por otro (Barbas-Coslado, 2012).

La alfabetización se ha visto enmarcada y definida de múltiples formas (Brown, 1998; Potter, 2010). En el Reino Unido el término aparece definido por Ofcom (2010: 1) como la «habilidad de acceder, comprender y crear comunicación en una variedad de contextos». La alfabetización mediática se considera como una serie de competencias comunicativas, incluyendo la habilidad de acceder, analizar, evaluar y transmitir comunicación de formas diferentes (Lee, 2010; NAMLE, 2010). De acuerdo con McDougall (2019) «esta labor la pueden llevar a cabo los docentes, adquiriendo los conocimientos necesarios para promover esta competencia, pero la implicación de los profesionales de la comunicación resultaría esencial para el éxito de cualquier iniciativa». Estudios más recientes, como el de Pérez-Femenía e Iglesias-García (2022) se centran en analizar si existe una formación en Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en el sistema educativo español y si es adecuada, presentando también cómo se ha introducido esta materia en algunos países referentes en la disciplina como Francia, Gran Bretaña y EE. UU. Por su parte, la alfabetización informativa puede definirse como la habilidad de un individuo para 1) reconocer sus necesidades informativas; 2) localizar y evaluar la calidad de la información; 3) almacenar y recuperar información; 4) hacer un uso efectivo y ético de la información; 5) aplicar la información a la creación y transmisión de conocimiento (Catts y Lau, 2008).

Ambos conceptos están estrechamente relacionados, pues el objeto de ambos es desarrollar la habilidad para acceder, comprender, utilizar y crear mensajes mediáticos o informativos. El avance de Internet ha hecho necesario que adquiramos nuevas habilidades y competencias (Buckingham, 2007; Westby, 2010).

5.3.1.1. Competencias

En este estudio se entiende que la competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos, así como su compromiso social y cultural, tal y como señalan Ferrés-i-Prats y Piscitelli (2012).

Son muchos los estudios que se han centrado en las competencias necesarias para alcanzar una alfabetización mediática. Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) definen la competencia mediática y plantean el diseño de actividades para una propuesta didáctica de acuerdo con unos indicadores establecidos. Concluyen la necesidad de la

convergencia terminológica, así como de la elaboración de recursos, a partir de los indicadores definidos, que incidan en los distintos ámbitos de la competencia mediática de una manera efectiva y sirvan para llevar a cabo actuaciones didácticas en los distintos grupos que componen la sociedad actual. Tal y como afirman Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce:

Así, hemos sistematizado diez dimensiones distribuidas piramidalmente en tres ámbitos. El ámbito del conocimiento comprende: política e industria mediática, procesos de producción, tecnología, lenguaje, acceso y obtención de información. El ámbito de la comprensión reúne las dimensiones de: recepción y comprensión, e ideología y valores. Finalmente, en la cúspide, la expresión, situamos: comunicación, creación y participación ciudadana. Hemos definido una serie de indicadores involucrados en cada una de ellas, para posteriormente plantear actividades de índole general. Reto: dada la rapidez de los avances tecnológicos, hay que estar revisando y actualizando estas dimensiones constantemente (2012: 32-33).

Por su parte, Area-Moreira y Guarro-Pallás (2012) abordan la conceptualización del concepto de aprendizaje competente y de las metodologías o estrategias de enseñanza que son acordes y coherentes con el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. Se concluye con algunas sugerencias sobre el futuro del ALFIN (alfabetización informacional) para la formación de la ciudadanía del siglo XXI.

5.3.1.2. Políticas educativas internacionales y nacionales

Desde los primeros años del presente siglo, se han ido desarrollando políticas para el desarrollo de la alfabetización mediática.

A nivel internacional, la UNESCO y sus socios han puesto en marcha el nuevo recurso Ciudadanos alfabetizados en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente (*Media and Information Literate Citizens: Think critically, Click Wisely*), segunda edición del plan de estudios modelo de la UNESCO sobre alfabetización mediática e informacional para educadores y estudiantes (2021). La sección de «*Media Literacy*» de la Alianza de las Civilizaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) inició hace unos años una web (www.aocmedialiteracy.org). Esta web de recursos es de carácter participativa y está diseñada como repositorio universal donde incluir recursos de todo el mundo. Por su parte, la U.E. apoya la educación mediática a través

de directivas y recomendaciones. En 2020, el Consejo redacta una serie de conclusiones sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante Transformación (2020/C 193/06). En el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, los jefes de Estado y de los Gobiernos fijaron un objetivo ambicioso para Europa: convertirse en una economía del conocimiento más competitiva y, a la vez, en una sociedad del conocimiento más inclusiva. Un nivel más alto de la alfabetización mediática definitivamente ayudaría a nuestras sociedades a que realicen este ambicioso objetivo. El Observatorio del Consejo de Europa publica (2017) una relación de las prácticas realizadas en el territorio de la U.E. La Comisión Europea, por su parte, fomenta el desarrollo del sistema educativo europeo y las aptitudes de los ciudadanos de cara a la transformación digital (incluyendo la inteligencia artificial) a través de diferentes planes estratégicos como *The Digital Education Action Plan (2021-2027)* y *Europe's Digital Decade: digital targets for 2030 (The Digital Compass)*.

En España, nos encontramos con una nueva legislación en materia de educación. Concretamente, son varios los Reales Decretos que marcan las pautas de educación infantil, primaria, secundaria, de bachillerato y universitaria.

En el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, se mencionan las habilidades comunicativas en los artículos 7, 10, y en el Anexo I:

Artículo 7. Objetivos. f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Artículo 10. Currículo. 2. Los centros, como parte de su propuesta pedagógica, desarrollarán y completarán el currículo establecido por las administraciones educativas, adaptándolo a las características personales de cada niño o niña, así como a su realidad socioeducativa. Real Decreto 95/2022 (Real Decreto 92/2022).

En el Anexo I, algunas de las competencias clave de la educación infantil son la competencia en comunicación lingüística; la competencia digital; la competencia personal, social y de aprender a aprender; la competencia en conciencia y expresión culturales; el uso ético y eficaz las tecnologías.

En el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se hace mención a temas relacionados con la educomunicación en el artículo 7, el artículo 11 y el Anexo I:

Artículo 7. Objetivos. i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.

Artículo 11. Currículo. 4. Los centros docentes, en el uso de su autonomía, desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de la Educación Primaria establecido por las administraciones educativas, concreción que formará parte del proyecto educativo. Real Decreto 157/2022 (Real Decreto 157/2022).

Las competencias clave de la educación primaria se desarrollan en el Anexo I. A continuación, mencionamos las competencias relacionadas con la educomunicación: competencia en comunicación lingüística; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia en conciencia y expresión culturales; el uso ético y eficaz las tecnologías.

En el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, se mencionan aspectos relacionados con la educomunicación en el artículo 7 y en algunas competencias del Anexo I. Así, se mencionan los siguientes objetivos: adquirir una conciencia cívica responsable; acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

Las competencias que hacen referencia a aspectos educomunicativos son: competencia en comunicación lingüística; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia en conciencia y expresión culturales.

En los descriptores operativos en el Anexo, no se incluyen descriptores que hablen propiamente de estas competencias. Por su parte, en el currículo, se especifica el carácter autónomo de ciertas decisiones educativas: «Los centros docentes, en el uso de su autonomía, desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo del Bachillerato». No se contemplan materias de educomunicación, si bien «los centros podrán hacer propuestas de otras optativas propias».

En el Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios, no existe ningún artículo ni disposición que haga mención específica a la educación en medios, a la formación del profesorado o a la educomunicación.

5.3.1.3. Ámbito educativo

Independientemente de la cantidad de estudios realizados en el campo de la educación y la educomunicación que se están llevando a cabo en las universidades españolas y de todo el mundo (Alba-Pastor, 2005; Ferrés-i-Prats, García-Matilla, Agueded-Gómez *et al.* (2011); Meneses, Fàbregues-Feijóo, Jacovkis y Rodríguez-Gómez, 2014; Medina-i-Cambrón y Ballano-Macías, 2015; López-Romero y Agueded-Gómez, 2015; Tucho-Fernández, Fernández-Planells, Lozano-Estivalis y Figueras-Maz, 2015; Gutiérrez-Martín y Torrego-González 2018; entre otros) hay una importante cantidad de iniciativas de grupos de investigación y de proyectos nacionales y europeos trabajando en este campo. Como se ha comentado anteriormente, algunas de las iniciativas más recientes y que mayor impacto parece estar teniendo son el currículum AlfaMed (Marco Europeo de Competencias Digitales, DIGCOMP, 2021), el Manifiesto La Educomunicación en España: un reto urgente para la sociedad digital a favor de la Educomunicación (que apoyan un centenar de catedráticos y expertos de más de 30 universidades españolas), la Cátedra RTVE de Cultura audiovisual y alfabetización mediática de la Universidad Jaume I, y la creación de la primera Unidad Didáctica de Alfabetización Mediática, elaborada por el grupo GICID, liderado por Marta-Lazo.

5.3.1.4. Impacto social

Cuando hablamos de educomunicación, no podemos dejar atrás al individuo, al sujeto de la educación, pues es de quien parte la educomunicación y a quien va dirigida en última instancia. Los estudios, más instrumentales al comienzo, centrados en la educación con medios después, van abriendo paso al humanismo y al impacto social. En los últimos años se han ido desarrollando investigaciones centradas en diversos aspectos del cambio social que produce (o el que se podría producir) en el seno de una alfabetización mediática bien orientada. Algunos de los estudios centrados en los individuos son: Culver y Jacobson,

2012; Meneses y Mominó, 2010; Cruz-Díaz, Ordóñez-Sierra, Román García y Pavón Rabasco, 2016 y Ribeiro-Pessoa, Hernández-Serrano y Muñoz-Rodríguez, 2015.

5.4. Metodología de trabajo de la fase 4

La presente investigación es de naturaleza empírica y cualitativa. Se trata, por lo tanto, de un estudio exploratorio que se centra en el análisis del contenido generado en el webinario *Impulsar la educomunicación desde las universidades* y de parte del contenido del webinario *Impulsar la Educomunicación desde los sectores profesionales de la comunicación* (no finalizado en el momento de la presentación de este artículo), ambos impulsados por la Cátedra RTVE de Cultura audiovisual y alfabetización mediática de la Universidad Jaime I. Surge de la necesidad de una aproximación metodológica para conocer las percepciones y el diagnóstico que realizan los expertos sobre la situación de la educomunicación en el sistema educativo español, a la vez que se busca la implementación de estrategias, actividades e iniciativas para impulsar la alfabetización mediática en nuestro sistema educativo. Por este motivo, este trabajo no parte de una hipótesis, sino que se plantea como una investigación exploratoria, descriptiva e inductiva, centrada en el estudio de la naturaleza de una realidad subjetiva y dinámica.

Se trata de una investigación longitudinal, que recopila y analiza información de 16 horas de charlas con expertos. El primer webinario se organizó en 5 sesiones desde abril a mayo de 2022. Las charlas analizadas (4 sesiones) del segundo webinario se celebraron en septiembre de 2022. Los expertos en la materia de los que se han extraído y sistematizado las ideas se muestran en la figura 45.

En cuanto al universo de trabajo, se recopilan los vídeos de los webinarios y se hace una transcripción de los mismos. Para la transcripción no nos servimos de ningún programa, sino que se realiza a mano, con el fin de ir extrayendo las ideas e ir conectándolas en un mapa sinóptico.

En el caso del webinario, se recogen los interrogantes y planteamientos de 27 expertos (18 invitados y 9 moderadores) del área de la educación y de la comunicación.

Figura 45: Cronograma del webinar y expertos ponentes

Fecha	Expertos/as	Moderador/a
27 abril 2022	Sara Osuna Acedo (UNED) / Carmen Marta Lazo (UNIZAR)	Javier Marzal Felici (UJI)
3 mayo 2022	Alfonso Gutiérrez Martín (UVA) / Agustín García Matilla (UVA)	Ana Vernia Carrasco (UJI)
9 mayo 2022	Victoria Tur Viñes (UA) / Linda Castañeda Quintero (UM)	Marc Pallarés Piquer (UJI)
17 mayo 2022	Joan Ferrés i Prats (UPF) / Mercè Gisbert Cervera (URV)	Francesc Esteve Mon (UJI)
24 mayo 2022	Ignacio Aguaded Gómez (UHU) / Julio Montero Díaz (UNIR)	Javier Marzal Felici (UJI)
20 septiembre 2022	José Ignacio Pastor, presidente de ACICOM José María Vidal Beltrán, presidente del CACV	Javier Marzal Felici (UJI)
22 septiembre 2022	José Manuel Seguí Galve, presidente de AESAV Santiago Gimeno Piquer, director y consejero Cuatroochenta	Marc Pallarés Piquer (UJI)
27 septiembre 2022	Esther Castellano, presidenta DirCom Comunidad Valenciana y Murcia Carolina Beguer, DirCom Grupo Gimeno, Castellón	Francisco Fernández Beltrán (UJI)
29 septiembre 2022	Juanvi Falcó, presidente Colegio Oficial Publicitarios de la Comunidad Valenciana Ana Niño, presidenta Comunit AD	Lorena López Font (UJI)

Fuente: elaboración propia

El muestreo obtiene todo su sentido en tanto que garantiza que las características que se quieren observar en las transcripciones quedan expresadas apropiadamente en la muestra. Esta está compuesta por expertos reconocidos en su campo, que aportan un valor significativo a la muestra: 7 catedráticos de universidad y 2 doctores, todos ellos al frente de grupos de investigación y con una dilatada experiencia investigadora y docente; 5 presidentes /as de asociaciones, consejos autonómicos y grandes empresas, 1 presidente de colegio oficial profesional y 2 directores/as de comunicación de grandes grupos empresariales y consultoras.

Las tres grandes fases que han acompañado la revisión han sido: (a) definir los objetivos y preguntas de investigación, (b) elaborar un protocolo para la revisión y sistematización de las ideas expuestas en el webinar, y (c) interpretación y síntesis de los resultados encontrados.

En cuanto a las técnicas de investigación empleadas, la investigación se sirve de la observación para las ideas expresadas en la muestra en su forma natural, en la que el sujeto objeto de estudio no es consciente de que se van a analizar sus comportamientos. Se trata de una observación no participante, en la que se recoge la información desde fuera, sin intervenir en el fenómeno, y estructurada, pues se emplean herramientas y elementos técnicos para gestionar la información.

5.5. Resultados de la fase 4

A continuación, se exponen los resultados hallados en este estudio, es decir, la relación de propuestas planteadas en el webinar. Para que los resultados se expongan con más claridad, hemos sistematizado y organizado las ideas en dos grandes áreas: situación, contexto y problemáticas actuales, por un lado, y estrategias, actividades e iniciativas para impulsar la alfabetización mediática en nuestro sistema educativo, por otro. Al final, en el apartado 5.5.3., se exponen dos cuadros para resumir todas las ideas y propuestas recogidas en los resultados.

5.5.1. Situación, contexto y problemáticas actuales

Analfabetismo mediático

En el plano de la educomunicación, los expertos señalan que nos hemos quedado claramente atrás, por lo que necesitamos invertir en esta. La comunicación ha sido siempre un negocio, pero ahora la educación también lo es, pues se ha convertido en objeto de inversores. Desde las universidades, afirma Castañeda-Quintero, «debemos invertir desde un punto de vista social, que no económico».

Por su parte, Marta-Lazo dibuja una situación social en la que describe a la población como analfabeta mediática y en la que es más importante que nunca educar para los medios, pues la sociedad, ya inmersa en la época del metaverso, de la inteligencia

artificial y del transhumanismo digital tiene ante sí el reto de lidiar contra la infopolución «en la que tienen lugar los bulos y la cultura del odio en el plano virtual». En esta línea, Gimeno-Piquer (Cuatroochenta) señala la necesidad de tomar medidas en materia de adicción e impacto de los dispositivos móviles en la población.

Desde la ACICOM, Pastor señala el desempoderamiento de la ciudadanía. Vidal-Beltrán (CACV), por su parte, refuerza esta tesis señalando que la ciudadanía se encuentra en manos de grandes plataformas mediáticas, que emplean algoritmos complejos y opacos que la sociedad no entiende, colocándola en una posición vulnerable.

En cuanto a la ausencia de sentido crítico, Niño (presidenta de ComunitAD) señala la importancia del pensamiento crítico a la hora de consumir medios (particularmente la comunicación publicitaria), y que este problema es transgeneracional. En este sentido, Falcó (Colegio de publicitarios) señala la necesidad de una competencia ética para nuevos creadores de contenidos (*influencers*) que no conocen los límites de esta en comunicación publicitaria.

A lo largo del webinar, otros expertos corroboran la percepción Marta-Lazo. Castañeda-Quintero expresa su preocupación ante la falta de espíritu crítico ante los medios; Aguaded-Gómez señala que «el consumo de medios no garantiza la comprensión de este, sino que, al contrario, genera una mayor hipnotización sobre el medio [...] en una sociedad hipercomunicada existe infracomunicación»; Montero-Díaz apunta a una ausencia de aprendizaje natural en la comunicación, pues se ha naturalizado, por ejemplo, el uso de la cámara de vídeo y de fotos, pero en comunicación cada vez nos expresamos peor.

Formación anacrónica y bancaria

De acuerdo con Osuna-Acedo, «la sociedad de la información avanza más rápido que el sistema educativo y la formación se delega en centros educativos, pero las instituciones forman para un contexto que ya ha pasado». Existe una escasa presencia de contenidos sobre educación mediática en los grados de educación en las facultades españolas. Asimismo, la competencia comunicativa se reduce a la competencia lingüística dejando a un lado lo audiovisual; existe una concepción obsoleta de la comunicación como un

proceso unidireccional y se limita la competencia mediática a la competencia informacional.

Ferrés-i-Prats ha estudiado los planes de estudio de educación y, si bien el 100% de los grados ofrecen alguna noción en formación tecnológica, solo un 21% ofrecen asignaturas de dimensión mediática. Únicamente el 16% ofrecen formación lingüística (aunque debería denominarse competencia comunicativa). Difícilmente podemos comunicarnos en un mundo mediático si dominamos las tecnologías, pero no tenemos competencias comunicativas. Además, la formación tecnológica e instrumental reduce el sistema educativo a un sistema bancario, pues se entiende la comunicación como una mera transmisión de información y no como una operación de intercambio.

Pastor (ACICOM) confirma este anacronismo señalando una paradoja que se da en las aulas: en la formación reglada las pantallas están prohibidas, mientras que en el mundo en el que vivimos hay pocas cosas que podemos hacer sin ellas.

Desconfianza ante la educomunicación

Se percibe desconfianza ante el binomio de educomunicación, según explica Osuna-Acedo, porque la sociedad no entiende que todos los elementos de la comunicación están implícitos en la educación, y viceversa. En este sentido, señala, hay que hacer autocrítica, pues esto es señal inequívoca de que hay algo que la sociedad en general, y los educomunicadores en particular, no estamos haciendo bien.

Pobreza mediática

A raíz de una contribución de uno de los investigadores asistentes al webinar, González-Moriano, se señala que en los últimos años se ha escrito y leído más que nunca, pero que muchas veces no hay acceso a toda esa información porque es de pago, planteando el debate sobre la pobreza mediática, pues si los muros de pago cierran el acceso a ciertos medios, ¿qué será de las personas con menos recursos económicos?

Los medios

Existe un descrédito creciente hacia los medios (Tur-Viñes), que es consecuencia directa de los bulos y de la incredulidad de la información. No solo se lanzan noticias poco fiables o directamente falsas, sino que, además, la población es cada vez más consciente de que

los medios filtran la información y nos bombardean con lo que les interesa (y desde puntos de vista cada vez más partidistas).

La verdad está perdiendo sitio, no hay una gran preocupación por la veracidad y la objetividad, sino que importa la rapidez de la noticia y los ingresos económicos que genera. Existe un dominio de los medios de comunicación a través de algoritmos, de filtros. Proliferan los titulares que no tienen nada que ver con la noticia para generar *clicks*. La tecnología no es neutra y guarda una relación directa con la economía y la política. Los medios gobiernan nuestras vidas hasta el punto en que las mediaciones se han naturalizado.

González-Moriano, al hilo de la problemática de la pobreza mediática, hace referencia al aislamiento que sufren las personas mayores, que están todavía más lejos alcanzar una alfabetización mediática. En este sentido, Tur-Viñes, señala que, lejos de ayudar, los medios están cerrando el acceso a muchas personas.

En cuanto a los periodistas, Pérez-Rico (Dircom CV) señala que las redes sociales han vulgarizado el trabajo de los periodistas, pues sus puestos han sido ocupados no profesionales.

Concepto y nomenclatura de alfabetización mediática actual

A mitad del siglo pasado se reflexionaba sobre la utilización de los medios desde un punto de vista crítico; después se desarrolló el concepto de la televisión educativa y de medios para la educación y esos dos conceptos, enseñar el lenguaje de los medios y enseñar con medios han constituido una visión de la alfabetización mediática en torno a esos dos aspectos. Lo que es verdaderamente importante (García-Matilla) es que la alfabetización mediática debería ser una alfabetización comunicativa que abarque lo estético, lo ético y lo tecnológico.

Otra cuestión es la nomenclatura (Ferrés-i-Prats) pues no nos hemos puesto de acuerdo en denominarlo competencia digital, competencia mediática, educomunicación, alfabetización mediática o alfabetización mediática informacional. De acuerdo con un estudio realizado por este investigador y otros especialistas, (Ferrés-i-Prats, 2013a y 2013b) un cuestionario a más de 1200 de la comunicación (escuela, iglesia, periodismo, publicidad) y les preguntamos qué entienden por comunicación. Se analizaron los campos

semánticos empleados y los educadores hablaban de transmisión (que es un concepto muy bancario), no de intercambio. En otro estudio en el que se analizan los artículos de los últimos 5 años de la revista comunicar, comprueban que había 991 referencias a la información y 11 al entretenimiento. En el fondo estamos limitando la competencia mediática al ámbito de la información. Por su parte, para complicar aún más la cuestión, la UNESCO lo denomina competencia mediática e informacional.

Iniciativas aisladas

De acuerdo con Osuna-Acedo, a pesar de que las políticas educativas no favorecen la plena introducción de medios educativos, la realidad, según los estudios, es que se está haciendo educación para los medios, el problema es que son actividades aisladas, no coordinadas y fuera de red. Marta-Lazo señala que se están llevando a cabo propuestas desde las asociaciones de padres y madres, sobre todo para enseñar a los/as alumnos/as a consumir redes sociales de forma responsable. Hay acciones y proyectos, muchas iniciativas, pero no hay coordinación entre ellas ni hay ventanas para poner en común esa riqueza.

Escasa formación del profesorado

Existen varios estudios (realizados durante la pandemia) sobre competencias y formación del profesorado que demuestran que, aunque al profesorado le faltan conocimientos instrumentales, la parte que más complicada es la pedagógica, es decir, cómo enseñar los procesos educativos, cómo aprovechar la tecnología para generar procesos de enseñanza y desarrollar un aprendizaje más rico, cómo empoderar a los estudiantes, personalizar el aprendizaje, cómo enseñar a ser ciudadanos responsables en un mundo digital (pues ni ellos mismos lo saben). Aunque la sociedad ha cambiado, la educación ha cambiado muy poco. La educomunicación será más constructiva si el profesorado domina bien los medios y controla sus procesos y consecuencias.

Marco legal y recomendaciones

Los expertos recuerdan que los últimos Reales Decretos en España mencionan la alfabetización mediática, pero siempre la plantean de forma transversal y optativa, no de forma troncal ni obligatoria. Si bien, parece que está presente de forma más adecuada en la educación infantil, ni en primaria, ni en secundaria, ni en bachillerato, ni, desde

luego, en los grados ni posgrados universitarios tiene el peso que debiera (para una información más detallada sobre estas políticas educativas, véase de nuevo el apartado 5.3.1.2. de esta tesis). Los expertos del webinar coinciden en que las directivas, recomendaciones y marco legislativo impulsado desde U.E., UNESCO y Reales Decretos no pueden aplicarse de forma transversal, sino de forma específica a través de materias concretas.

5.5.2. Estrategias, actividades e iniciativas para impulsar la alfabetización mediática en nuestro sistema educativo

Investigación

Desde las universidades, hay que impulsar los estudios en educomunicación a través de la elaboración de tesis doctorales y estudios, de forma que podamos conocer el estado de la situación en todo momento e ir sistematizando las líneas de actuación. Hay que comenzar a investigar en política pública para ir viendo cómo se pueden desarrollar estrategias a través de las instituciones.

Currículo

Como ya se ha mencionado, las directivas, las recomendaciones y las leyes no se pueden aplicar de forma transversal, sino de forma eficaz. La educomunicación ha de ser una materia que se entienda útil, desde los ciclos iniciales del sistema formativo hasta bachillerato, que incluya competencias comunicativas que aporten un valor añadido a la ciudadanía. En la universidad, se deben ofrecer asignaturas obligatorias en los grados de periodismo, educación y comunicación. No se trata solo de hacer confluir la educación y la comunicación, sino saber también hacer a las humanidades y las ciencias sociales converger con las ingenierías y con la inteligencia artificial. En la formación de posgrado hay muy poca formación en educomunicación. El Ministerio de Educación debería promover las asignaturas obligatorias de educomunicación en el Máster en Formación del Profesorado, común a todas las especialidades. Para ello, hay que estudiar cada uno de los currículos (en educación, periodismo y comunicación audiovisual, sobre todo) y ver si la educación, la educomunicación o la enseñanza mediática está integrada o vinculada en alguno de ellos. Además, hay que formar equipos interdisciplinarios que trabajen en torno a propuestas prácticas. Es responsabilidad de las universidades alertar y orientar a

las instituciones para que los planes de estudio incluyan asignaturas (no optativas ni transversales) en alfabetización mediática de forma homogénea en todo el sistema educativo, evitando que cada Comunidad Autónoma haga algo diferente. Varios ponentes (Osuna-Acedo, Marta-Lazo, Gisbert-Cervera, Montero-Díaz y Aguaded-Gómez) proponen la creación de grados universitarios en Educomunicación.

En esta línea, los vicepresidentes de Dircom CV, Ruiz-Aragonés y Pérez-Rico, señalan la necesidad de mantener una formación actualizada y permanente, pues la digitalización introduce cada vez más elementos de cambio y los conocimientos adquiridos se quedan obsoletos rápidamente.

Formar a la ciudadanía conforme a sus demandas

Si uno de los objetivos de la educomunicación es que las audiencias estén formadas e informadas, hay que proporcionar a la ciudadanía una formación conforme a sus demandas. Se está trabajando en varios proyectos en España. Las universidades han de desarrollar proyectos que hagan que las tecnologías se pongan al servicio del ciudadano. Al mismo tiempo, la formación ha de adaptarse a este nuevo modo de vida basado en la digitalización. Las tecnologías nos permiten una flexibilidad de horarios mucho mayor que la educación tradicional. Hay que aprovechar estas tecnologías para facilitar el acceso a la formación y que esta sea mucho más versátil: se puede usar a cualquier hora y en cualquier lugar. No hay que olvidar las familias: hoy los medios se consumen de forma muy individualista y habría que fomentar el aprendizaje de forma colectiva a través de iniciativas (Atresmedia) que formen en valores y en aspectos importantes para la ciudadanía. Implementar el entretenimiento y el *storytelling* en la formación, pues explicar empleando narraciones entretenidas con un hilo conductor hace que la información se instale en nuestras cabezas de forma mucho más eficaz.

Creación de redes y estructuras colaborativas

A través de convenios de colaboración entre universidades para colaborar entre grupos de investigación (bancos de recursos, herramientas útiles que desarrollan las universidades, resultados compartidos y contrastados, acciones comunes, seminarios...). Desde ACICOM y CACV señalan la necesidad de desarrollar un Plan Estratégico de Educación Mediática que tenga por objeto plantear acciones y medidas, así como

conectar instituciones, asociaciones profesionales, administraciones educativas y universidades. Asimismo, mencionan la importancia de la creación de una Cátedra Interuniversitaria para desarrollar este conjunto de actividades.

Ruiz Aragonés (Dircom CV) ha apelado a una alianza entre dircoms y medios de comunicación para, desde un compromiso ético de ambos colectivos, promover la buena comunicación, en la que el mensaje sea inteligible, veraz, verdadero y justo.

Proyectos de colaboración con medios

Los medios son fundamentales para ofrecer educación mediática (por niveles): la radiotelevisión pública de Francia ya lo hace. La universidad ha de acudir a las instituciones y generar sinergias de forma que se trabaje desde abajo (desde la educación) y desde arriba (desde las instituciones). Esta colaboración ha de llevarse a cabo desde una cuádruple vertiente: los que crean los contenidos (incluyendo las editoriales), los que lo difunden, las administraciones y los organismos. Atresmedia, por ejemplo, ha creado una comisión de expertos en educación mediática y realiza campañas de concienciación social. Mediaset desarrolló la campaña *12 meses, 12 causas*. A este respecto, los expertos de ACICOM y CACV proponen impulsar la firma de convenios que impliquen a los medios de comunicación públicos.

Se hace necesario colaborar no solo con medios tradicionales, sino con medios minoritarios, que pueden estar menos contaminados y más al margen de la política y de la economía del *click*. En este sentido, lo interesante sería aprovechar la cantidad de enseñantes y gente inspiradora que proliferan en estos medios. Esto se debe a que los jóvenes aprenden mejor en redes que de forma tradicional.

Formación del profesorado

Es fundamental reforzar la formación para el profesorado de todos los niveles (desde el/la maestro/a de infantil, hasta el/la profesor/a universitario, a través del Máster de formación del profesorado). El profesorado constituye el eje más importante (más que el currículo y los recursos) y hace muchísimo, pero necesita de redes colaborativas entre universidades y del apoyo de las instituciones. Es necesario que haya una formación educativa para los comunicadores y una formación comunicativa para los educadores. El profesorado le concede más importancia a la educación mediática que a la tecnología

educativa. Para cambiar esto, hay que poner en práctica, desde todas las asignaturas de currículo educativo, y en todos los niveles educativos, las recomendaciones que promueve el Marco Europeo de Competencias Digitales (DIGCOMP, 2021) y el currículum AlfaMed. Por otro lado, es urgente reforzar la formación del profesorado como una actitud y una competencia, que debería ser promovida, en especial, por los medios de comunicación públicos. A este respecto, se señala que quizás también podría ser útil seleccionar al profesorado teniendo en cuenta su formación en educomunicación y su capacidad comunicativa (no podemos hablar de competencia mediática sin tener en cuenta la competencia comunicativa).

Pastor (ACICOM) plantea la formación del profesorado a través de centros de formación de profesores/as (CEFIRE), como en la educación informal (ocio, tiempo libre) y en la educación no formal (familias).

Audiencia informada, medios éticos

Abordar la cuestión de la producción y la distribución, ya que no es neutral y transmite una serie de ideas. Hay educar en el control de los medios (control de noticias, control de imágenes, tendencias de consumo, de ideas) y en la visión crítica de los contenidos audiovisuales. Los medios tienen la capacidad de vender lo que quieran y hay que formar a la ciudadanía para que sean conscientes de ello. En este sentido, es importante concienciar a los comunicadores en el valor de la verdad desterrando la rapidez de la noticia o la importancia económica de la misma. Asimismo, hay que despertar una actitud ética y en valores para no maltratar a través de los medios. Asimismo, habría que trabajar en iniciativas para ofrecer información de los contenidos que vamos a consumir, de forma que se pueda controlar la dieta mediática e informar sobre el funcionamiento de nuestra mente para saber por qué nos atraen ciertos mensajes. Fomentar la reflexión sobre el mensaje, cómo me hace sentir, qué pretende, aplicando una metodología cognitiva y emocional. Aprender a extraer las ventajas del mundo tecnológico y de estar comunicado y bien informado, saber filtrar y curar la información.

Humanismo digital

Es necesario abandonar la concepción instrumentalista de la tecnología y comenzar a pensar en el humanismo digital, en humanizar la tecnología. En el intercambio

comunicativo, hay que poner el foco en la persona. Para ello, el ser humano ha de dominar competencias clave como el razonamiento lógico, la ética, la actitud crítica, la responsabilidad, los valores, etcétera. Esto se consigue llevando a cabo una formación crítica y ética para evitar la colonización ideológica. La alfabetización mediática pasa por formar a la ciudadanía en estas cuestiones para que la sociedad sea capaz de interactuar con la tecnología de forma responsable.

5.5.3. Resumen de las ideas y propuestas planteadas

Con el fin de poder recoger todas las ideas de forma sistematizada y, para facilitar la futura extracción de las mismas, se ofrecen dos cuadros (figuras 46 y 47) con los resúmenes de lo anteriormente expuesto.

Figura 46: Situación, contexto y problemáticas actuales

Analfabetismo mediático	Nos hemos quedado muy atrás en alfabetización mediática
	Necesidad de inversión (más social que económica)
	Estudios demuestran que existe un fuerte analfabetismo mediático
	La ciudadanía es víctima de la infopolución, de los bulos y de la cultura del odio en el plano virtual
	Ausencia de espíritu crítico
	Infracomunicación
	Ausencia de aprendizaje natural en la comunicación
	Adicción e impacto de los dispositivos móviles en la población.
	Desempoderamiento de la ciudadanía: algoritmos complejos y opacos
	Ausencia de sentido crítico transgeneracional
	Falta competencia ética para nuevos creadores de contenidos (<i>influencers</i>)
Formación anacrónica y bancaria	Formación anacrónica
	Escasa presencia de contenidos sobre educación mediática en los grados de educación en las facultades españolas
	Competencia comunicativa se reduce a la competencia lingüística
	Competencia mediática se reduce a la competencia informacional
Paradoja en las aulas: pantallas prohibidas	
Desconfianza ante la educomunicación	La sociedad no entiende que todos los elementos de la comunicación están implícitos en la educación
Pobreza mediática	Falta de acceso a la información (de pago)
Descrédito hacia los medios	Bulos y noticias poco fiables
	Los medios filtran la información
	Falta de veracidad y objetividad
	Generar <i>clicks</i>
	Tecnologías y medios asociados a políticas y economías
	Redes sociales han vulgarizado el trabajo de los periodistas (creadores de contenidos no profesionales)
Concepto y nomenclatura	La alfabetización mediática debería ser una alfabetización comunicativa que abarque lo estético, lo ético y lo tecnológico
	Nomenclatura: competencia digital, competencia mediática, educomunicación, alfabetización mediática o alfabetización mediática informacional
	Se habla de transmisión, no de intercambio
	Competencia mediática reducida al campo de la información
Iniciativas aisladas	Actividades aisladas, no coordinadas y fuera de red
Escasa formación del profesorado	La tecnología ha avanzado, la educación apenas ha cambiado
	Educación instrumental, bancaria, del profesorado y alumnado
	Ausencia de competencia pedagógica
Marco legal y recomendaciones	Alfabetización mediática de forma transversal y optativa
	No homogénea (Comunidades Autónomas)
	Necesidad de formación concreta, obligatoria.

Fuente: elaboración propia

Figura 47: Estrategias, actividades e iniciativas para impulsar la alfabetización mediática en nuestro sistema educativo

Estrategias, actividades e iniciativas para impulsar la alfabetización mediática en nuestro sistema educativo	
Impulsar la investigación	Desarrollar tesis doctorales, estudios e investigaciones
	Investigar en política pública
	Alertar a las instituciones de las necesidades concretas
Cambiar el currículo	Implantar de forma no transversal
	Entender la utilidad y la necesidad de la materia
	Implantar formación mediática concreta desde infantil hasta posgrado
	Implantar asignaturas obligatorias en los grados de periodismo, educación y comunicación
	Formar equipos interdisciplinarios que trabajen en torno a propuestas prácticas (ingenierías, inteligencia artificial)
	Implantar formación específica en el máster profesorado
	Estudiar los currículos de educación y comunicación e integrar la enseñanza mediática
	Implementar educación mediática homogénea en todo el territorio educativo
	Mantener una formación actualizada y permanente
	Crear un grado en Educomunicación
Formar a la ciudadanía conforme a sus demandas	Desarrollar proyectos que hagan que las tecnologías se pongan al servicio del ciudadano.
	Formación adaptada al mundo digital
	Formación flexible en horarios y lugares
	Fomentar el aprendizaje en familia
	Fomentar el aprendizaje a través del entretenimiento y el <i>storytelling</i>
Crear redes y estructuras colaborativas	Convenios de colaboración entre universidades: bancos de recursos, herramientas útiles que desarrollan las universidades, resultados compartidos y contrastados, acciones comunes, seminarios
	Desarrollar un Plan Estratégico de Educación Mediática.
	Crear una alianza de dircoms y medios de comunicación para promover la buena comunicación
	Conectar instituciones, asociaciones profesionales, administraciones educativas y universidades
Crear proyectos de colaboración con medios	Crear una Cátedra Interuniversitaria para desarrollar este conjunto de actividades
	Implantar formación mediática por niveles a través de los medios
	Generar sinergias de forma que se trabaje desde la educación y desde las instituciones
	Colaborar con los creadores de contenidos (incluyendo editoriales)
	Colaborar con los difusores de contenidos
	Colaborar con administraciones y organismos
	Colaborar con enseñantes e <i>influencers</i> en medios minoritarios
Impulsar la firma de convenios que impliquen a los medios de comunicación públicos	
Mejorar la formación del profesorado	Reforzar la formación del profesorado de todos los niveles
	Fomentar la figura del/de la profesor/a como centro del aprendizaje
	Generar formación educativa para los comunicadores
	Generar formación comunicativa para los educadores
	Poner en práctica el currículum AlfaMed
	Reforzar la formación del profesorado como una actitud y una competencia
	Promover la formación del profesorado desde los medios de comunicación públicos
	Seleccionar al profesorado teniendo en cuenta su formación en educomunicación y su capacidad comunicativa
	Formar al profesorado a través de centros de formación de profesores/as (CEFIRE)
Abordar la cuestión de la producción y la distribución (que no es neutral)	
Generar una audiencia informada, medios éticos	Educar en el control de los medios
	Educar en la visión crítica de los contenidos audiovisuales
	Concienciar a los comunicadores en el valor de la verdad
	Despertar una actitud ética y en valores
	Enseñar a interactuar con la tecnología de forma responsable.

Fuente: elaboración propia

5.6. Conclusiones y discusión de la fase 4

A lo largo del presente estudio, se expone que sigue siendo necesario, quizás más que antes, una pedagogía que oriente, nos acompañe, nos guíe en el reconocimiento de ese hacer y ser en la sociedad mediatizada en la que vivimos (Prieto-Castillo, 2000). A pesar de las experiencias que se están llevando a cabo tanto en comunicación audiovisual como digital, aún son pocas las tentativas para definir, de manera precisa, los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para considerarse competente en sendos ámbitos, ineludibles a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012). Es más, los ponentes dibujan una situación social en la que describe a la población como analfabeta mediática (Gallardo-Camacho y Marta-Lazo, 2020; Gil-Quintana, Osuna-Acedo y Marta-Lazo, 2021; Ferrés-i-Prats *et al.*, 2011, 2013a, 2013b). Esta situación la respalda el reciente estudio de Sádaba-Chalezquer y Salaverría-Aliaga, 2023, según el cual, la educomunicación y la alfabetización mediática se encuentran en un estado de precariedad en España. A pesar de este panorama, llama la atención que España cuente con una alta producción en investigación en este campo (Farias-Gaytan, Aguaded-Gómez y Ramírez-Montoya; 2021).

Todos/as los/as expertos/as, desde universidades y desde las empresas, coinciden en la necesidad de impulsar la educación mediática y en la creación de alianzas y redes colaborativas entre medios, empresas, instituciones educativas y organismos e instituciones, en la línea de la literatura anteriormente expuesta en este estudio (Medina-Vidal, Briones-Peñalver y Hernández-Gómez, 2017; Comisión Europea, 2013; Saurwein y Spencer-Smith, 2020; Rubin, 2019).

Los estudios en educomunicación van abandonando una aproximación meramente instrumental en los que no se mencionaba la participación ciudadana (Ferrés-i-Prats, 2007) y va dando paso al humanismo tecnológico, poniendo el énfasis en la persona. Los expertos del webinar señalan que la competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de la ciudadanía, así como su compromiso social y cultural (Ferrés-i-Prats y Piscitelli, 2012). El profesorado le ha concedido más importancia a la educación mediática que a la tecnología educativa. Para cambiar esto, hay que poner en práctica, desde todas las asignaturas de currículo educativo, y en todos los niveles

educativos, las recomendaciones que promueve el Marco Europeo de Competencias Digitales (DIGCOMP, 2021) y el currículum AlfaMed. Trabajos recientes, como el de Martínez-Rodrigo, Martínez-Cabeza Jiménez y Martínez-Cabeza Lombardo (2019) ya señalan que la insuficiente formación tecnológica de los docentes es determinante a la hora de adoptar una postura contraria a la innovación con dispositivos móviles.

La línea argumental del webinar coincide plenamente con lo que ya señalaban Area-Moreira y Guarro-Pallás (2012): los enfoques y las prácticas de la alfabetización informacional debieran ampliar sus referentes teóricos incorporando nuevos ámbitos y metas educativas (no solo saber buscar información digitalizada, sino saber producirla y difundirla socialmente, así como incorporar la dimensión axiológica y emocional del aprendizaje). Asimismo, hay que tener en cuenta que esta alfabetización ha de entenderse y aplicarse como un proceso de aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida para toda la población desde el ámbito de educación infantil a la educación superior y permanente (Buckingham, 2007; Westby, 2010; McDougall, 2019).

Por nuestra parte, proponemos como posibles medidas futuras: colaboración con CIS y con expertos en ciberseguridad y, sobre todo, conectar con las ingenierías, pero también con las humanidades, pues consideramos que estos cambios han de producirse en el comportamiento de la sociedad, por lo que se hace necesario crear sinergias con disciplinas como la filosofía ética o la psicología. Asimismo, como posible estudio, se recomienda la realización de un estudio Delphi a partir de las propuestas planteadas en el artículo.

La tecnología avanza muy rápido, pero eso no nos debe paralizar, más bien al contrario, debe servir como impulsora de este cambio. La investigación y la docencia, las propuestas realizadas desde instituciones y los avances impulsados desde las universidades irán más despacio, pero se trata de no parar, de ir trabajando en esta dirección y de ir implantando todas y cada una de las propuestas mencionadas en estos webinars.

Capítulo 6. Conclusiones y futuras líneas de investigación

6.1. Conclusiones y discusión

Desde el planteamiento de la presente tesis doctoral hasta el momento en el que se da por concluida, se han extraído una serie de conclusiones que se exponen a continuación.

6.1.1. Situación actual (2020-23)

Analfabetismo mediático y alfabetización mediática

Tres de las publicaciones que conforman esta tesis por compendio abordan el tema de la alfabetización mediática. De acuerdo con la fase 1 del estudio (en la que se estudia la autopercepción del profesorado universitario durante la metodología *online* durante el confinamiento) el mismo profesorado universitario no sabe qué es la alfabetización mediática o la competencia instrumental. Más del 60% del profesorado declara tener pocos o muy pocos conocimientos sobre métodos de enseñanza *online*. Los docentes se forman a través de las instituciones, pero no saben cuál es el criterio para llevar a cabo una educación a distancia, ni conocen las herramientas, ni saben generar contenidos digitales. La mayoría del profesorado domina *Moodle*, *Blackboard Collaborate* y el correo electrónico y, aunque saben que el número de herramientas disponibles en la actualidad es muy alto, no se atreven a usarlas porque no las conocen y no saben cómo manejarlas. Consideran que el uso de estas herramientas (formación previa y creación de contenidos) requiere una alta inversión de tiempo.

En el estudio de la fase 2, por su parte, se pregunta al alumnado acerca de sus percepciones de la docencia *online* durante el confinamiento. La mayoría de los estudiantes declaran tener una competencia básica en el dominio de las herramientas de enseñanza en línea (75,3%). Aunque indican que se sienten suficientemente preparados para seguir las clases, declaran que no poseen un nivel alto de conocimientos instrumentales. Estos datos muestran que, a pesar de que los estudiantes se consideran nativos digitales, no dominan las herramientas relacionadas con la docencia, la investigación o el estudio en línea, y necesitan formación en este sentido. Si relacionamos la percepción de su competencia inicial con la percepción de su preparación después del confinamiento, los datos muestran que el alumnado percibe que mejoró en su alfabetización mediática y en competencias instrumentales. En este estudio se manifiesta que los alumnos y las alumnas que inicialmente se sentían poco o mal preparados son

menos tras el confinamiento y aumenta el número de alumnos/as que se sienten más preparados para afrontar la enseñanza *online*. Las herramientas más utilizadas por los estudiantes durante el confinamiento son *Moodle* (86,9%), el correo electrónico (68,4%) y *Blackboard Collaborate* (71,4%).

También se preguntó a los estudiantes sobre sus profesores/as, en términos de competencia y preparación digital.

Los aspectos negativos que señalan los estudiantes (con respecto al profesorado) son la mala gestión de la carga de trabajo (64,1%); el desconocimiento de las herramientas digitales (68,1%); las dificultades para controlar la clase a distancia (63,7%) y para enseñar con alumnos/as distantes y desmotivados (58,3%); y la percepción de que el/la profesor/a puede enfrentarse a una sobrecarga de trabajo (43,1%). En cuanto al *feedback* y los criterios de evaluación, la mayoría opina que no fue demasiado útil para elaborar su conocimiento de la materia.

Existen varios estudios (realizados durante la pandemia) sobre competencias y formación del profesorado que demuestran que, aunque al educador/a le faltan conocimientos instrumentales, la parte que más complicada es la pedagógica, es decir, cómo enseñar los procesos educativos, cómo aprovechar la tecnología para generar procesos de enseñanza y desarrollar un aprendizaje más rico, cómo empoderar a los estudiantes, personalizar el aprendizaje, cómo enseñar a ser ciudadanos responsables en un mundo digital (pues ni ellos mismos lo saben). Aunque la sociedad ha cambiado, la educación ha cambiado muy poco. Luego, los cambios sociales son mucho más rápidos y contingentes que la adaptación a las instituciones y lógicas educativas a esos cambios. La educomunicación será más constructiva si el profesorado domina mejor los medios y controla sus procesos y consecuencias. Se confirma la necesidad de una competencia ética en educomunicación y la necesidad de un pensamiento crítico.

La impresión es que no estamos enseñando a los/as alumnos/as a interactuar con la tecnología, sin caer en la trampa de la educación bancaria. La tecnología no es un mero vehículo de transmisión de conocimientos. Esta nueva forma de aplicar la educomunicación tiene sentido si comprendemos que no debemos confundir información con conocimiento, ni acceso a la información con aprendizaje. Por ello, las

instituciones educativas deben dedicar los recursos adecuados para aprender a generar contenidos y actividades, y a comunicarse y motivar a los/as alumnos/as.

Desconfianza de la educomunicación

Se percibe desconfianza ante el binomio de educomunicación, pues la sociedad no entiende que todos los elementos de la comunicación están implícitos en la educación, y viceversa. En este sentido, señala, hay que hacer autocrítica, pues esto es señal inequívoca de que hay algo que la sociedad en general, y los educomunicadores en particular, no estamos haciendo bien.

El método 100% *online* no gusta en docencia universitaria clásica

La educación virtual ofrece una serie de ventajas e inconvenientes. Por un lado, permite una mayor autonomía e independencia, pero, por otro lado, este método exige al alumnado un mayor compromiso, mayor gestión del tiempo y del trabajo. Al mismo tiempo, parece que limita más el aprendizaje colaborativo y grupal, es un método más solitario. Por su parte, el profesorado entiende que la educación actual es inseparable de la digitalización, pero no se siente atraído por un método exclusivamente *online*.

Casi el 75% de los/as alumnos/as consideran que han seguido la docencia *online* medianamente bien o suficientemente bien, aunque indican que les costaba menos trabajo después de desarrollar habilidades técnicas y de organización del tiempo. Esto demuestra la necesidad de formar a los/as alumnos/as en competencias mediáticas orientadas a la metodología *online*. En cuanto a los sentimientos negativos que produce el método *online*, éstos son: la sensación de pérdida de tiempo (55,3%); la falta de motivación (40,8%) y pocas ganas de participar (49,5%); la soledad y el aislamiento (39,6%); y la percepción de falta de preparación por parte del profesorado (30,1%). Los problemas académicos que el alumnado ha experimentado a lo largo de esta experiencia son que el método *online* es más exigente y que cada vez tiene que trabajar de forma más independiente (64,1%) sumado a la percepción de que, en muchas ocasiones, el profesorado no ha preparado adecuadamente las clases (53,9%). Los estudiantes consideran que el método a distancia es, en general, más difícil de utilizar (64,1%) y entienden que les queda mucho camino por recorrer en términos de competencia mediática (64,1%). Asimismo, perciben que las universidades han reaccionado todo lo

bien que podían para adaptar los cursos presenciales a los *online* en un tiempo récord, formar a los/as profesores/as y apoyar a los/as estudiantes (80,6%). Los/as estudiantes no se sienten especialmente atraídos por el método a distancia y tienden a preferir el método tradicional (el 75% prefiere el método presencial). Si contrastamos estos resultados con los datos de absentismo en las aulas de 2023 y 2024 se da una paradoja pues, si bien el estudio demuestra que el estudiantado prefiere el método presencial al método a distancia, desde el confinamiento, el alumnado cada vez acude en menor número a las aulas (informe de la Fundación Conocimiento y Desarrollo de 2023; Heraldo de Aragón del 11 de febrero de 2024; encuesta del Heraldo de Aragón del 23 de febrero de 2024; El Correo de Andalucía, septiembre de 2022; El País, 16 en sendos artículos de diciembre de 2023, por citar algunos). Esta paradoja puede sentar las bases de un futuro estudio en el que se aborde el comportamiento del alumnado hacia la docencia online y las aulas. Entendemos que, si bien el alumnado prefiere la presencialidad a un método de «confinamiento y clases no presenciales», desde el fin de la pandemia, el estudiantado no ve la necesidad de acudir al aula universitaria y vivir la vida universitaria de otro modo.

De acuerdo con los datos de este estudio empírico, los encuestados afirman sentirse aislados, poco motivados y participativos, afirmando que la interacción es nula. Si recordamos la teoría sociocultural de Vigotsky (en Daniels, 2003) en la que toda función formativa aparece primero a nivel social (interpersonal) y luego a nivel personal (intrapersonal). De acuerdo con este estudioso, la interactividad es perfecta para fomentar el aprendizaje constante, pues la necesidad de actuar en el medio tecnológico y de tener que ofrecer una serie de retroacciones constantes, hace que el usuario se sienta un elemento central, se motive y aprenda. Si comparamos estas teorías con los resultados del estudio, se entiende que no estamos fomentando la interacción del alumnado con el medio tecnológico, sino que nos encontramos con un alumnado aislado, desmotivado y poco participativo.

De acuerdo con los resultados expuestos en el capítulo 3 (que recoge la fase 2 del estudio), por un lado, la educación virtual permite una mayor autonomía y una independencia mayor, siendo el estudiante el que marca sus pautas de estudio. Por otro lado, este método, frente al de enseñanza tradicional, exige al alumnado un mayor compromiso, mayor gestión del tiempo y del trabajo. Al mismo tiempo, parece que limita

más el aprendizaje colaborativo y grupal, es un método más solitario. Esta idea ha sido confirmada a posteriori en estudios acerca de COVID, adolescencia y soledad (Viñas-de-Temple *et al.*, 2022; Díaz-Crespo *et al.*, 2023).

Las redes sociales son una herramienta muy potente en educomunicación

La investigación en la fase 3 arroja que las universidades deberían utilizar plataformas de redes sociales para establecer una conexión sólida con sus estudiantes y comunicar de manera efectiva sus planes y acciones en tiempos de crisis. Las redes nos permiten establecer una serie de comunidades en línea que facilita el trabajo colaborativo y el intercambio de información. Asimismo, las universidades pueden proporcionar información directa, mantener informados a sus usuarios y establecer pautas claras para la respuesta a la pandemia.

Los resultados sugieren la necesidad de que las universidades adapten sus estrategias de comunicación para satisfacer las preferencias y necesidades de su público objetivo, en particular de la generación más joven, que valora la comodidad y la participación en las transacciones de comunicación. Es también importante señalar que la comunicación eficaz a través de las redes sociales puede contribuir a mejorar la reputación y el rendimiento económico de las universidades.

La formación en la actualidad: pobreza mediática y marco legal

Existe una escasa presencia de contenidos sobre educación mediática en los grados de educación en las facultades españolas. Asimismo, la competencia comunicativa se reduce a la competencia lingüística dejando a un lado lo audiovisual; existe una concepción obsoleta de la comunicación como un proceso unidireccional y se limita la competencia mediática a la competencia informacional.

Si bien el 100% de los grados ofrecen alguna noción en formación tecnológica, solo un 21% ofrecen asignaturas de dimensión mediática. Únicamente el 16% ofrecen formación lingüística (aunque debería denominarse «competencia comunicativa»). Difícilmente podemos comunicarnos en un mundo mediático si dominamos las tecnologías, pero no tenemos competencias comunicativas. Además, la formación tecnológica e instrumental reduce el sistema educativo a un sistema bancario, pues se entiende la comunicación como una mera transmisión de información y no como una operación de intercambio.

Se señala este anacronismo a través una paradoja que se da en las aulas: en la formación reglada, el uso de las pantallas no está regulado, mientras que en el mundo en el que vivimos hay pocas cosas que podemos hacer sin ellas. Parece que las pantallas entran cada vez más a menudo en la clase, y más allá de la ausencia de regulación a este respecto, lo que puede suponer un problema es cuando el alumno «sale» de clase para meterse en redes sociales. Es decir, que la pantalla en el aula, en algunos casos, en lugar de verse como herramienta de conocimiento, se emplea como distracción y regular o controlar este fenómeno es harto complicado.

Se constata que, cada vez encontramos más difícil acceder a cierta información porque es de pago, planteando el debate sobre la pobreza mediática, pues si los muros de pago cierran el acceso a ciertos medios, ¿qué será de las personas con menos recursos económicos?

Los expertos recuerdan que los últimos Reales Decretos en España mencionan la alfabetización mediática, pero siempre la plantean de forma transversal y optativa, no de forma troncal ni obligatoria. Si bien, parece que está presente de forma más adecuada en la educación infantil, ni en primaria, ni en secundaria, ni en bachillerato, ni, desde luego, en los grados ni posgrados universitarios tiene el peso que debiera. Los expertos del webinar coinciden en que las directivas, recomendaciones y marco legislativo impulsado desde U.E., UNESCO y Reales Decretos no pueden aplicarse de forma transversal, sino de forma específica a través de materias concretas.

Descrédito hacia los medios

Existe un descrédito cada vez más alto hacia los medios, provocado por el hecho de que la población es consciente de la existencia de bulos y de que los medios lanzan las noticias como les interesa, seleccionando y filtrando de forma partidista. Existe un dominio de los medios de comunicación a través de algoritmos, de filtros y proliferan los titulares que no tienen nada que ver con la noticia para generar *clicks*. La tecnología no es neutra y guarda una relación directa con la economía y la política. Los medios gobiernan nuestras vidas hasta el punto en que las mediaciones se han naturalizado. En este sentido, cobra más importancia el factor económico, la noticia rápida que la verdad o la calidad de los datos aportados.

Concepto y nomenclatura de alfabetización mediática actual

En la actualidad no nos hemos puesto de acuerdo en denominarlo *competencia digital*, *competencia mediática*, *educación mediática*, *alfabetización mediática* o *alfabetización mediática informacional*. Tal y como se recoge en la introducción de esta tesis, conviene retomar un estudio realizado por Ferrés-i-Prats y otros especialistas, (Ferrés-i-Prats, 2013a y 2013b) en el que se analizaron los campos semánticos empleados y los educadores hablaban de «transmisión» (que es un concepto con connotaciones bancarias, económicas y cuantitativas), pero no de intercambio. Sin embargo, el término «transferencia» es bancario, pero también remite a la transferencia de conocimiento y de amor (el término «transferencia» para el psicoanálisis y la educación). Se desprende que, en la actualidad, estamos limitando la competencia mediática al ámbito de la información y, para complicar aún más la cuestión, la UNESCO lo denomina *competencia mediática e informacional*.

Iniciativas aisladas

A pesar de que las políticas educativas no favorecen la plena introducción de medios educativos, la realidad, según los estudios, es que se está haciendo educación para los medios, el problema es que son actividades aisladas, no coordinadas y fuera de red. Hay acciones y proyectos, muchas iniciativas, pero no hay coordinación entre ellas ni hay ventanas para poner en común esa riqueza.

La universidad como formadora del profesorado

De acuerdo con los datos recogidos en el cuestionario (fase 1) el profesorado afirma obtener formación por parte de las instituciones universitarias (al menos durante el confinamiento sanitario). Es necesario formar desde las instituciones educativas independientemente del grado de conocimiento (los que más sepan serán los que puedan formar a los demás), de modo que podamos abandonar esas tendencias que refleja el estudio de adquisición de competencia basada en autoaprendizaje y en grupos de colegas en el que se intercambia información. Esta forma de aprender está bien, pero ha de llevar asociada una buena formación que parta de organismos y universidades, que permita a los unos aprender a generar contenidos, actividades, a manejar herramientas, a comunicarse y a motivar a sus estudiantes y, a los otros, que les permita sacar todo el

partido a este modelo educativo, que sepan gestionar sus tiempos, trabajar de forma independiente y activa, generando redes de conocimiento y desarrollando un aprendizaje activo.

6.1.2. Iniciativas, acciones, perspectivas de futuro

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, asumimos que es un buen momento para plantear estrategias concretas para impulsar la alfabetización mediática en nuestro sistema educativo. Para ello, se desprenden varias iniciativas a partir de la fase 4 de esta tesis doctoral.

Necesidad de impulsar la investigación

Desde las universidades, debemos fomentar la investigación en este campo, desarrollar líneas de trabajo que estudien las políticas públicas, alertar a las instituciones educativas de la necesidad de este tipo de formación.

Modificación del currículo

En primer lugar, hay que trabajar en que los centros entiendan la necesidad y la utilidad de una materia que se implante de forma concreta (desde infantil hasta posgrado, de forma homogénea en todo el entorno educativo) y no de forma transversal. Para ello, se deben crear equipos multidisciplinares que puedan trabajar generando propuestas concretas y prácticas. En el grado, especialmente en los grados de comunicación, periodismo y educación, habría que implantar asignaturas obligatorias, troncales o básicas (hay que estudiar los planes de estudio e integrar estas asignaturas). Nos encontramos en uno de los mejores momentos para llevarlo a cabo, pues las universidades se encuentran en pleno proceso de cambio en el área de calidad, implantando las modificaciones necesarias del Real Decreto 822/2021. Asimismo, consideramos que se debe implantar una formación específica en el Máster del profesorado. Finalmente, consideramos que los estudios de grado en Educomunicación deben ir planteándose e implantándose.

Formar a la ciudadanía

En primer lugar, las nuevas tecnologías han de ponerse al servicio del ciudadano, pues su motivo último es el de facilitar la vida del ser humano. Por ejemplo, la formación ha de estar adaptada al mundo digital. En las fases iniciales del estudio comprobamos que el ciudadano prefiere el método presencial de docencia, pero creemos que esta conclusión se refiere únicamente al universo de estudio de las fases 1 y 2, es decir, al momento del confinamiento, en una situación a contrarreloj, sujeto a un periodo de estrés y debido a que dicha docencia era, inicialmente, presencial. En cambio, el ser humano entiende las ventajas de la digitalización y de la formación digital siempre y cuando le resulte beneficioso y se adapte a sus horarios, lugares y espacios y demandas educativas.

Asimismo, el ciudadano ha de participar más en el aprendizaje en familia y a través del *storytelling* y del entretenimiento. Para ello, es necesario contar con los medios.

Crear proyectos de colaboración con los medios

Las propuestas planteadas en la fase 4 de esta tesis doctoral requieren una colaboración los medios, por lo que se hace necesario impulsar la firma de convenios que impliquen a estos. El método de trabajo ha de incluir la formación de sinergias de forma que se trabaje desde abajo (educación) y desde arriba (desde las instituciones). Cuando nos referimos a medios, estamos incluyendo colaboraciones no solo con los organismos y administraciones públicas, sino son difusores de contenidos en general, creadores de contenido (incluyendo a las editoriales) y medios minoritarios, enseñantes e *influencers*.

Crear redes y estructuras colaborativas

Para impulsar, desde las universidades, la formación en educomunicación y la alfabetización mediática, es necesario crear una serie de estructuras de colaboración y de gestión del conocimiento. En cuanto a la colaboración entre universidades, es necesario compartir recursos y desarrollar iniciativas a través de bancos de recursos, resultados compartidos y contrastados, acciones comunes, seminarios, etcétera. En cuanto a la colaboración medios, instituciones, asociaciones profesionales y administración educativa hay que crear alianzas y convenios y promover la buena comunicación y el desarrollo de iniciativas y líneas de acción específicas. Para llevar a cabo este tipo de actividades de forma coordinada, centralizada y financiada, lo ideal sería, sin duda, la

creación de una Cátedra Interuniversitaria que se encargue de llevar a cabo un Plan Estratégico de Educación Mediática.

Generar una audiencia informada, medios éticos

Por un lado, es imprescindible abordar la cuestión de la producción de contenidos y su distribución actual (que, como veíamos, no es neutral), concienciando a los comunicadores en el valor de la verdad y la ética. Entendemos que este es un asunto muy complicado, por lo que habría que dedicar grandes esfuerzos a educar a la ciudadanía, a generar una audiencia informada y crítica, que sepa interactuar con los medios y la tecnología de forma consciente, responsable y ética.

Mejorar la formación del profesorado

Tal y como se desprende de los resultados de esta investigación (fases 1 y 2), el profesorado no es consciente de qué es la educación mediática, ni la tiene. Es cierto que muchos docentes se dan cuenta de que vivimos en un entorno digitalizado y de que la docencia está cambiando, pero no han podido adaptarse a las herramientas disponibles o, lo que es más grave, los que se han adaptado siguen ofreciendo una educación bancaria y meramente transmisiva. Por ello, hay que partir de reformar la formación del profesorado en todos los niveles educativos, teniendo en cuenta su formación y sus competencias. Esta formación se lleva a cabo, normalmente, desde las propias universidades, pero sería necesario formar a través de centros de formación de profesores/as (CEFIRE) y desde los medios públicos. Particularmente, habría que relacionar a los docentes que son los ejes de este cambio, generando formación comunicativa a los educadores y fomentando la formación educativa a los comunicadores.

Dos de las cuestiones centrales con respecto a la formación del profesorado sería, por un lado, fomentar (en los medios, en la ciudadanía, en el alumnado, en el profesorado) la figura del docente como centro del aprendizaje y llevar a la práctica el currículum AlfaMed de formación de profesores/as en educación mediática.

6.2. Limitaciones de la tesis doctoral

Este trabajo presenta una serie de carencias y limitaciones, pues, en unas ocasiones, a posteriori, nos hemos dado cuenta de que algunos aspectos del estudio se podían haber ampliado / enfocado de otra forma. En otras ocasiones, estas limitaciones obedecen a las restricciones propias de la investigación o al sesgo del método de estudio seleccionado.

En las fases 1 y 2 de la investigación, empleamos la herramienta del cuestionario, que recoge las impresiones de los sujetos y estas impresiones están sujetas a los sesgos de respuestas propios de los participantes. Por otro lado, tanto la muestra (el número de sujetos y las universidades y departamentos a los que pertenecen) son ampliables, lo que permitiría obtener resultados más extrapolables. Asimismo, las preguntas del cuestionario se podrían ampliar, pues son muchos los interrogantes que nos dejamos por el camino. Probablemente, tal y como se planteaba en estas fases, las cuestiones más relevantes se podrían volver a tratar a través de *focus groups*.

El estudio de las fases 1, 2 y 3 no abordó los efectos a largo plazo de la enseñanza a distancia ni la sostenibilidad de la metodología *online* más allá de la crisis inmediata.

En la fase 3, momento en el que se estudia la comunicación de las universidades por en la red social Twitter, la investigación se centra únicamente en el comportamiento comunicativo de 14 universidades españolas en Twitter y no considera otras plataformas de redes sociales o canales de comunicación. El estudio analiza los tuits publicados durante un período específico (agosto, septiembre y octubre de 2020), que pueden no captar todas las estrategias de comunicación de las universidades durante todo /otro(s) el año(s) académico(s). Asimismo, este estudio no analiza el impacto o la eficacia de las estrategias de comunicación empleadas por las universidades en términos de los resultados esperados, como la participación de los estudiantes, la difusión de información o la gestión de la reputación, por ejemplo. De igual modo, la investigación no explora las perspectivas ni los comentarios de las partes interesadas de la universidad, como los estudiantes, el profesorado o el personal, sobre las estrategias de comunicación empleadas por las universidades en Twitter.

En la última fase de la tesis doctoral (fase 4) se podría haber incluido un análisis detallado de los desafíos y barreras específicos a los que se enfrenta el sistema educativo en España

para promover la educomunicación y la alfabetización mediática, así como un análisis de las posibles limitaciones o críticas a las estrategias e iniciativas propuestas para promover la alfabetización mediática. Hay que tener en cuenta que esta fase vuelve a depender de opiniones subjetivas y de naturaleza dinámica, y que, por lo tanto, esta fase de la investigación no proporciona evidencia empírica ni estudios de casos que respalden la eficacia de las soluciones e iniciativas propuestas. Consideramos que, como colofón de la investigación, y tal y como habíamos señalado previamente, se podría plantear una serie de *focus group* para preguntar a estudiantado, profesorado y medios por las acciones planteadas, con el fin de explorar las perspectivas o experiencias de los educadores, los estudiantes u otras partes interesadas del sistema educativo en relación con la educomunicación y la alfabetización mediática.

A pesar de que el estudio presenta esta serie de limitaciones, consideramos que cumple con lo inicialmente planteado, pues se trata de un estudio descriptivo, de naturaleza dinámica y subjetiva, cuyo objeto inicial no es otro que el de arrojar luz sobre el estado actual de algunos aspectos de la educomunicación en las universidades españolas y cómo, desde las mismas, se puede trabajar para implementar ciertas acciones. Consideramos, por lo tanto, que en este sentido se han cumplido los objetivos de la investigación y se han ofrecido respuestas a los interrogantes planteados.

6.3. Líneas de investigación futuras

Al hilo de esta tesis doctoral pueden surgir otras líneas de investigación afines, pues, como hemos visto, es todavía mucho lo que, a nuestro entender, queda por explorar. En las siguientes líneas recogemos algunas ideas:

a) Pobreza mediática y acceso a la educación digital.

Explorar cómo las brechas en el acceso a la tecnología y la competencia digital afectan a la educación, especialmente en comunidades marginadas. Esto podría incluir investigaciones sobre políticas que aborden la brecha digital y estrategias para mejorar el acceso equitativo a recursos educativos en línea. A modo de ejemplo:

b) Políticas y estrategias para la inclusión digital.

Estudiar políticas educativas que aborden la brecha digital y estrategias prácticas para garantizar un acceso equitativo a recursos tecnológicos y educativos.

c) Impacto de la brecha digital en el rendimiento académico.

Investigar cómo la falta de acceso a la tecnología y a la alfabetización digital afecta el aprendizaje de los estudiantes.

d) Comunicación entre profesorado y estudiantes en entornos virtuales.

Investigar cómo se establecen y mantienen las relaciones de comunicación efectiva entre profesorado y estudiantes en entornos educativos en línea. Esto incluiría estudios sobre herramientas y estrategias que faciliten la interacción y el aprendizaje colaborativo.

e) Desarrollo de competencias para la enseñanza *online*.

Investigar cómo capacitar a los/as profesores/as para adaptarse y utilizar eficazmente las tecnologías en la enseñanza.

f) Evaluación de experiencias de aprendizaje *online*.

Analizar cómo la calidad de la interacción profesorado-estudiantado influye en los resultados académicos y la experiencia de aprendizaje.

g) Integración de Inteligencia Artificial (en lo sucesivo, IA) en la educación

Actualmente, abordar una tesis doctoral en el campo de la comunicación y no aludir al desarrollo de la IA generativa es prácticamente imposible, pues ya están surgiendo infinidad de seminarios, congresos y cursos para formar a docentes y estudiantado en ese campo. Cuando todavía no hemos terminado de resolver los problemas con los que estamos tratando en esta tesis doctoral, la comunidad educomunicativa se vuelve a ver envuelta en otra revolución. A la vista de los resultados de esta tesis doctoral, consideramos que estamos en un momento muy delicado, de cambio, en el que la competencia mediática informacional todavía no está clara, pero al mismo tiempo, queremos formarnos en algo nuevo y no quedarnos atrás. En este sentido, recomendamos trabajar en investigación para poder avanzar en la enseñanza. Si bien este campo excede los objetivos planteados al inicio de esta tesis doctoral, consideramos que

hay que pensar en ir sentando las bases entre IA y educomunicación. Para ello, podemos, por ejemplo, investigar cómo la IA puede mejorar la experiencia de aprendizaje en entornos virtuales.

Figura 48. El profesorado universitario ante la IA



Fuente: El Mundo (versión digital), 11 de septiembre de 2023

Esto incluiría el desarrollo de sistemas de tutoría inteligente, adaptativos y personalizados que se ajusten a las necesidades individuales de los estudiantes:

- Investigar cómo los sistemas de IA pueden adaptarse a estilos de aprendizaje individuales, ofreciendo retroalimentación personalizada y recomendaciones de contenido.

- Modelos predictivos para el éxito estudiantil: utilizar algoritmos de IA para predecir el rendimiento académico y desarrollar intervenciones tempranas para mejorar el aprendizaje.

h) Comunicación institucional y estrategias de educomunicación

Examinar cómo las instituciones educativas pueden utilizar estrategias de comunicación efectivas para involucrar a la comunidad educativa en entornos de aprendizaje en línea. Esto implica estudiar prácticas exitosas de comunicación que fomenten la participación y el compromiso.

- Participación comunitaria en entornos educativos *online*: Estudiar cómo las instituciones educativas pueden emplear estrategias de comunicación efectiva para fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes, padres y la comunidad en general.
- Efectividad de herramientas de comunicación virtual: Analizar qué herramientas y métodos de comunicación son más efectivos para fomentar la interacción y el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales.

Alfabetización mediática e informacional en la era de la Inteligencia Artificial

Analizar cómo la comprensión de la IA y sus implicaciones éticas se convierte en una parte crucial de la alfabetización mediática. Esto incluiría estudios sobre cómo capacitar a estudiantes y profesores/as para entender y evaluar de manera crítica la información generada por algoritmos.

- Desarrollo de herramientas educativas: crear recursos para enseñar a estudiantes y profesores/as sobre la ética en la IA, incluyendo la explicación de algoritmos y la comprensión de sesgos.
- Análisis crítico de contenidos generados por IA: investigar cómo los usuarios interpretan y evalúan la información producida por algoritmos de IA, centrándose en la capacidad de discernir la calidad y veracidad de dicha información.
- Formación del profesorado para generar contenidos y, sobre todo, para entender qué tipo de actividades se le puede pedir a alumnado, teniendo en cuenta que este tiene acceso a la IA. Se trata, no de dejar de mandar tareas por escrito, sino de ir un paso más allá y pedir reflexiones más críticas y profundas, por ejemplo. Es decir, ¿qué

técnicas y métodos ha de implantar el profesorado en el aula para convivir (y sacar provecho) de la IA? Formación en enseñanza y evaluación con IA. Formación instrumental para el manejo de herramientas que le sirvan para investigar, generar imágenes, actividades, etcétera.

- Formación del alumnado en el pensamiento crítico de la IA y de su uso ético y consciente. Formación en plagio e identidad académica. Competencia instrumental para saber qué aplicaciones utilizar, cuáles son sus limitaciones, cómo funcionan y de dónde obtienen la información.

Como vemos, a lo largo de la investigación en el marco de la presente tesis doctoral, hemos podido obtener datos que nos han ayudado a comprender mejor cuál es la situación comunicativa en este momento, pues, además, la tesis se ha desarrollado en un momento de pausa entre dos mundos que nos afectan profundamente a nivel comunicativo: la pandemia y el estallido de la IA. A la luz de los resultados obtenidos es más importante que nunca hacer un llamamiento a la universidad para establecer redes que nos permitan seguir investigando, formando y estableciendo redes con instituciones y empresas con el fin de poder arrojar más luz sobre estos temas, que son la clave para la formación de generaciones presentes y futuras.

Referencias bibliográficas

Adell i Segura, J. y Castañeda Quintero, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández Ortega, M. Pennesi, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez, (Eds.) *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Adell i Segura, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/issue/view/48>

Adorno, T. W y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Akal.

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2021). Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-12613>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2022). Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>

Aguaded Gómez, I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 16(32), 7-8.

Aguaded Gómez, I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparables. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. *Comunicar*, 19(37), 7-8.

Aguaded Gómez, I., Correa García, R. y Tirado Morueta, R. (2002). El fundamentalismo de la imagen en la sociedad del espectáculo. *Humanitas. Portal temático en Humanidades, Anuario ININCO / Investigaciones de la Comunicación*, 14(1).

Aguaded Gómez, I., Civila de Dios, S., y Vizcaíno Verdú, A. (2022). Paradigm changes and new challenges for media education. *Profesional De La información*, 31(6), <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.06>

Aguilar Rodríguez, D. E y Hung, E. S (2010). Identidad y Subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Zona Próxima*, 12, 190-207.

Aguilera Moyano, M., Farias Batlle, P. y Barayvar Fernández, A. (2010). La comunicación universitaria: modelos, tendencias y herramientas para una nueva relación con sus públicos. *Icono14*, 8(2), 90-124. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v8i2.248>.

Alba Pastor, C. (2005) El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 13-36.

Alba Pastor, C. y Carballo Santaolalla, R. (2005). Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación. *Revista de Educación*, 337, 71-97.

Alfamed (2018). Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias mediáticas para la Ciudadanía, <https://www.redalfamed.org/>

Alonso García, S. y Alonso García, M.M. (2014). Las redes sociales en las universidades españolas. *Revista de la SEECI*, 33, 132-140.

AOC Media Literacy (s. f.). www.aocmedialiteracy.org

Aparici Marino, R., y García Matilla, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Ediciones de la Torre.

Aparici Marino, R. (Coord.) (1996). *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Ediciones de la Torre.

Aparici Marino, R. (Coord.) (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. UNED.

Aparici Marino, R. (Coord.) (2010a). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.

Aparici Marino, R. (Coord.) (2010b). *Conectados en el ciberespacio*. UNED.

Area Moreira, M. y Guarro-Pallás, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 46-74.

Arnau Roselló, R. y Martín Núñez, M. (2013). Aplicaciones digitales online para la gestión de recursos docentes audiovisuales: el modelo del Labcom UJI. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 55-63. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42011

Autocontrol (2021). *Código de Conducta sobre el uso de influencers en la publicidad*. <https://www.autocontrol.es/wp-content/uploads/2020/10/codigo-de-conducta-publicidad-influencers.pdf>

Barbas Coslado, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 151-175.

Barton, C., Koslow, L. y Beauchamp, C. (2014). How millennials are changing the face of marketing forever. The reciprocity principle. *BCG*. https://www.bcgperspectives.com/content/articles/marketing_center_consumer_customer_insight_how_milenials_changing_marketing_forever/

Berlanga Fernández, I. y Martínez Rodrigo, E. (2010). Ciberlenguaje y principios de retórica clásica. Redes Sociales: el caso Facebook. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 7(2), 47-61.

Bernal Triviño, A. (2009). Redes sociales y medios de comunicación||, IV Congreso de Cibersociedad. Crisis analógica, futuro digital. <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/redes-sociales-y-medios-de-comunicacion/831/>

BOE (2020). Orden PCM/1030/2020, de 30 de octubre, por la que se publica el Procedimiento de actuación contra la desinformación aprobado por el Consejo de Seguridad Nacional. <https://www.boe.es/eli/es/o/2020/10/30/pcm1030/co>

Boyd, D. y Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-203. DOI:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x.

Brito, J. G., Laaser, W., y Toloza, E. A. (2012). El uso de redes sociales por parte de las universidades a nivel institucional. Un estudio comparativo. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 32, 1-38.

Brown, J. A. (1998). Media Literacy Perspectives. *Journal of Communication*, 48 (1), 44-57, <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02736.x>

Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. <http://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>

Cabero Almenara, J., Romero Tena, R. (2010). Análisis de buenas prácticas del e-learning en las universidades andaluzas. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación*, 11 (1), 283-309.

CAC (2018). El CAC pone en marcha un programa de alfabetización mediática para los centros educativos. Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 14 noviembre 2021. <https://www.cac.cat/es/actualitat/cac-pone-marcha-programa-alfabetizacio-mediatica-los-centros-educatius>

Cachia, R. (2008). Los sitios de creación de redes. *Telos: Cuadernos de Comunicación e innovación*, 76, 69-84.

Caldevilla Domínguez, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes sociales 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las ciencias de la información*, 33, 45-68.

Campos Freire, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 11(63), 287-293. DOI: 10.4185/RLCS-63-2008-767-287-293.

Campos Freire, F., Rivera Rogel, D., Rodríguez Hidalgo, C. (2014). La presencia e impacto de las universidades de los países andinos en las redes sociales digitales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 571-592. DOI: 10.4185/RLCS-2014-1025.

Campos Freire, F. Rúas Araújo, J. (2016). Uso de las redes sociales digitales profesionales y científicas: el caso de las 3 universidades gallegas. *El profesional de la información*, 25(3), 431-440. DOI: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2016.may.13>.

Carreras Romero, E., Alloza Losana, A., Carreras Franco, A. (2013). *Reputación corporativa*. LID Editorial Empresarial.

Castañeda Quintero, L. (2019). Debates regarding Technology and Education: contemporary pathways and pending conversations. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 29-39. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.23020>

Castells Oliván, M. (1999). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Blackwell.

Catts, R., y Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. UNESCO.

Christakis, N. A y Fowler, J. H (2010). *Conectados*. Taurus.

Coll Salvador, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En C. Coll-Salvador, J. Palacios-González, Á. Marchesi-Ullastres. (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar*, Vol. II, (pp. 623-651). Alianza.

Comisión Europea (2013). Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4815621e-3057-4be5-96a4-cfd013d879a5/language-en/format-PDF/source-77154575>

Comisión Europea (2020). Marco europeo de competencias digitales DIGCOMP. <https://epale.ec.europa.eu/es/content/marco-europeo-de-competencias-digitales-digcomp>

Comisión Europea. Europe's Digital Decade: digital targets for 2030. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_en

Comisión Europea. European Education Area. Digital Education Action Plan (2021-2027) <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

Cruz Díaz, M.R., Ordóñez Sierra, R., Román García, S., y Pavón Rabasco, F. (2016). Buenas prácticas que desarrollan la competencia mediática en entornos socioeducativos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 97-113.

Culver, S., y Jacobson, T. (2012). Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica. *Comunicar*, 20(39), 73-80.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Editorial Paidós.

Declaración La educomunicación en España: un reto urgente para la sociedad digital. (2021). Disponible en <https://www.edu-comunicacion.es/>

De Pablos Pons J. y Jiménez Cortés, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las políticas educativas: Claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 15-28.

Diario Oficial de la Unión Europea (2020). Conclusiones del Consejo sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante transformación (2020/C 193/06). L 193, 9 de junio de 2020. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(04\)&from=FI](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(04)&from=FI)

Díaz de Rada, V., Domínguez Álvarez, J.A. y Pasadas del Amo, S. (2019). *Internet como modo de administración de encuestas. Cuadernos Metodológicos del centro de Investigaciones Sociológicas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Díaz Crespo, E., Fernández de Paul, M., Vázquez López, L., Chiarella, F. y Gómez Corchero, L. (2023). Prevalencia de la soledad entre los adolescentes de los centros educativos de las zonas básicas de salud de dos centros de salud de Madrid. *Comunidad*, 25(1), 9-17. <https://dx.doi.org/10.55783/comunidad.250102>

Díaz Gandasegui, V. (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. *Prisma Social: revista de investigación social*, 6, 340-366.

Dillman, D. A., Tortora, R., Bowker, D. (1998). *Principles for constructing web surveys: An initial statement*. Social and Economic Sciences Research Center.

Domínguez Alfonso, R., Hernández Mendo, A. y Chica Merino, E. (2018). Construcción y validación de un cuestionario para la evaluación del uso de las TIC en los centros educativos de secundaria. *Digital Education Review*, 34, 1-26.

Durán Rodríguez, R., Estay Niculcar, C. y Álvarez, H. (2005). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta*, 43(2), 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.01.001>

Echeverría Ezponda, J. (2000). Educación y Tecnologías telemáticas. *Revista iberoamericana de Educación*, 24, <https://rieoei.org/historico/documentos/rie24a01.htm>

Eguskiza Sesumaga, L. (2018). Política de comunicación de crisis en el ámbito universitario: El caso de la Universidad del País Vasco. *Mediatika*, 16, 109-140.

Elías Zambrano, R.; Barrientos Bueno, M. y Ramírez Alvarado, M.M. (2022). Medios de comunicación y educación. La necesidad de la Educomunicación en la formación universitaria española. En C. Sábada Chalezquer, P. Núñez Gómez y J.M. Pérez Tornero (eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España*. Observatorio ATIC, nº 5. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. D.O.I.: <https://doi.org/10.52495/c6.emcs.9.p95>

El Mundo (2020). Las mejores universidades de España 2019. <https://www.elmundo.es/especiales/ranking-universidades/listado.html>

El País. (2023). Universidades sin universitarios. <https://elpais.com/opinion/2023-12-16/universidades-sin-universitarios.html>

Enginkaya, E., y Yilmaz, H. (2014). What drives consumers to interact with brands through social media? A motivation scale development study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 148, 219–226. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.07.037

European Audiovisual Observatory (2017). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. European Audiovisual Observatory.

FAPE (2021). *Curso online de alfabetización mediática para periodistas*. Federación de Asociaciones de Periodistas de España, <https://fape.es/curso-online-de-alfabetizacion-mediatica-para-periodistas/>

Farias Batlle, P. (2000). *Empresa informativa: Proyecto docente inédito*. Universidad de Málaga.

Farias Gaytan, S., Aguaded Gómez, I., y Ramírez Montoya, M.S. (2021). Transformation and digital literacy: Systematic literature mapping. *Education and Information Technologies*, 27, 1417–1437. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10624-x>

Fedorov, A. (2015) Media Literacy Education. En Fedorov, A. *Information for all*. ICO <https://ssrn.com/abstract=2625083>

Fernández Beltrán, F. (2007). *La gestión de la nueva comunicación interna. Análisis de la aplicación de las tecnologías de la información en los procesos de comunicación interna de las universidades de la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral inédita. Universitat Jaume I.

Fernandez Parratt, S. (2008). Redes Sociales. Fenómeno pasajero o reflejo del nuevo internauta. *Telos: cuaderno de comunicación e innovación*, 76, 118-120.

Ferrés i Prats, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17.

Ferrés i Prats, J., Fernández Cavia, J., Blanes, M., García Matilla, A., Aguaded Gómez, J.I. y otros (2013b). Evaluación de la competencia mediática. Las entrevistas y grupos de discusión. En Sancho Gil, J. M., Giró Gràcia, X. *Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación: I Simposio internacional REUNI+D* (pp. 128-134).

Ferrés i Prats, J., García Matilla, A., Aguaded Gómez, J.I., Fernández Cavia, J., Figueras, M. y otros (2011). *Competencia mediática: Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Instituto de Tecnologías Educativas.

Ferrés i Prats, J., García Matilla, A., Aguaded Gómez, J.I., Fernández Cavia, J., Figueras M. y otros (2013a). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Evaluación de la competencia mediática: los cuestionarios. En Sancho Gil, J. M., Giró Gràcia, X. *Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación: I Simposio internacional REUNI+D*, (pp. 121-127).

Ferrés i Prats, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.

Ferrés i Prats, J., Aguaded Gómez, I., García Matilla, A. (2011). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. *Ministerio de Educación / Instituto de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF)*, España. http://ntic.educacion.es/w3/competencia_mediatica/creditos.htm.

Ferrés i Prats, J., Aguaded Gómez, I. y García Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española. *ICONO 14*, 10(3), 23-42, doi: 10.7195/ri14.v10i3.201.

Flores Vivar, J. M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 17(33), 73-81. DOI:10.3916/c33-2009-02-007.

Francisco Amat, A., Pallarés Piquer, M., Abellán Fabrés, G., y Farné, A. (2022). La Alfabetización Mediática e Informacional en la educación formal: un reto necesario. En P. Núñez, C. Sádaba Chalezquer y J. M. Pérez Tornero (Eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España* (pp. 13-33). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Fuenzalida, V., y Hermosilla, M.E. (1991). *El televidente activo (Manual para la recepción activa de televisión)*. Corporación de Promoción Universitaria.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.

Fundación Conocimiento y Desarrollo. Informe 2023. <https://www.fundacioncyd.org/>

Gallardo Camacho, J. y Marta Lazo, C. (2020). La verificación de hechos (*fact checking*) y el pensamiento crítico para luchar contra las noticias falsas: alfabetización digital como reto comunicativo y educativo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 4-6.

García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

García Matilla, A. (2006). Educomunicación en el siglo XXI: educar para la comunicación y el pensamiento crítico. En Á. Losada Vázquez, J.F. Plaza Sánchez, M. Á Huerta Floriano. *Comunicación, universidad y sociedad del conocimiento: Actas del IV Congreso Internacional*, 107-126.

García Ruiz, R., Ramírez García, A. y Rodríguez Rosell, M.M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43, 15-23. <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>

García Ruiz, R., Gozávez, V. y Aguaded Gómez, I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27. <https://doi: 10.7764/cdi.35.623>

Gil Quintana, J., Osuna Acedo, S. y Marta Lazo, C. (2021). Competencias mediáticas para el empoderamiento digital: Estudio de caso de los inmigrantes hispanos en Estados Unidos. *REIDOCREA: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 10, 1-11.

Gil Sanromán, Í. (2020). Educomunicación ¿Online?: Actuación del profesorado universitario ante los escenarios de la crisis de la Covid-19. En A. M. De Vicente y N. Abuín Vences (coords.), *La comunicación especializada en el siglo XXI* (pp. 79-103). McGraw Hill.

Gisbert Cervera, M. (2004). La digitalización de las universidades. *Tecnología en Marcha*, 17 (3), 81-89. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/377463>

González Díaz, C., Iglesias García, M. y Codina Bonilla, L. (2015). Presencia de las universidades españolas en las redes sociales digitales científicas: caso de los estudios de comunicación. *El profesional de la información*, 24(5), 640-647. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.sep.12>

Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital. (2022). *Alfabetización mediática desde el modelo TRIC. Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación*. <https://gicid.unizar.es/>

Gutiérrez Martín, A. y Torrego González, A. (2018). Educación mediática y su didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91, 15-27.

Gutiérrez Martín, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

Gutiérrez-Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa.

Gutiérrez-Pérez, F. (1975). *Pedagogía de la comunicación*. Humanitas.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.

Haldane, J. (2015). Los estudiantes en el corazón de la formación universitaria. En J.M. Mora (coord.), *Reputación de las universidades* (pp. 15-23). EUNSA.

Hall, S. (1987). La educación en crisis. *Revista de Educación*, 283.

Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. y Willis, P. (1980). *Culture, media and language: working papers in cultural studies: 1972-79*. Hutchinson.

Halloran, J. D. (ed.) (1970). *The Effects of Television*. HarperCollins.

Heraldo de Aragón (2024). ENCUESTA. Absentismo universitario: Por estas razones los lectores de HERALDO no van a clase.

<https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2024/02/23/absentismo-universidad-razones-lectores-heraldo-1713546.html>

Hernández Hernández, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. La investigación experimental. Diseños de investigación experimental. En L. Buendía, M. P. Colás y P. Hernández Fuensanta (eds.). *Métodos de investigación en psicopedagogía*, 2-16. McGraw-Hill.

Hershat, A. y Epstein, M. (2010). Millennials and the world of work: an organization and management perspective. *Journal of Business Psychology*, 25(2), 211-223.

Hoggart, R. (1972). *Only Connect: On Culture and Communication* (Reith Lectures). London: Chatto and Windus.

Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. PPU.

Hudson, S., Huang, L., Roth, M. S. y Madden, T. J. (2016). The influence of social media on consumer-brand relationships: A three-country study of brand perceptions and marketing behaviours. *International Journal of Research in Marketing*, 33(1), 27-41. DOI: 10.1016/J.IJRESMAR.2015.06.004.

Hütt Herrera, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión social networks: a new diffusion tool. *Rev. Reflexiones*, 91(2), 121-128.

Izquierdo Iranzo, P., y Gallardo Echenique, E. (2020). Estudigramers: Influencers del aprendizaje. *Comunicar*, 62, 115-125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>

Kacinova, V., y Sádaba Chalezquer, C. y Salaverría Aliaga. (2019). Analysis of the State of Practice-centred Teaching and Learning about Media at Slovak Schools-Selected Examples of Good Teaching Practice. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 59, 482-494. <https://doi.org/10.13187/me.2019.4.482>

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

Kaplún, M. (1997). De medios y fines en comunicación. *Revista Chasqui*, 58. <http://chasqui.comunica.org/kaplun.htm>

La Educomunicación en España: un reto urgente para la sociedad digital. Manifiesto. (2020) <https://www.edu-comunicacion.es/>

Lee, A.Y.L. (2010). Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe. *New Horizons in Education*, 58(3), 1-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966655.pdf>.

Lobillo Mora, G., Gallart Moreno, R. (2020). Análisis de la crisis reputacional universitaria a través de las redes sociales Twitter y Facebook. Estudio del Caso de la Universidad Rey Juan Carlos. *Doxa Comunicación*, 30, 369-388. DOI: <https://doi.org/10.31921/doxacom.n30a19>.

López Pan, F., y Rodríguez Rodríguez, J.M. (2020). El Fact Checking en España. Plataformas, prácticas y rasgos distintivos. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26, 1045-1065. <https://doi.org/10.5209/esmp.65246>

López Romero, L., y Aguaded Gómez, M.C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*, Vol. 22(44), 187-195.

López Roldán, P., Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad de Barcelona.

Luque Suárez, M. (2004). Visión americana de la perspectiva social del e-learning en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1), 128-142.

Marcuse, H. (2010). *Razón y revolución*. Alianza editorial.

Marín Calahorro, F. (2009). *Comunicación de Crisis*. LID Editorial Empresarial.

Marta Lazo, C. (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En C. Fuente Cobo, M. del Carmen García Galera, C. R. Camilli Trujillo (eds.) *La educación mediática en España: artículos seleccionados*, 47-54. Universitas.

Marzal-Felici, J; Martín-Núñez, M; y Soler-Campillo, M. (2022). La Cátedra RTVE “Cultura audiovisual y alfabetización mediática” en la Universitat Jaume I: Una propuesta para avanzar en la educomunicación. En R. Roig Vila, V. Martines Peres, J.M. Antolí Martínez (coords.) *Actas- I International Congress: Education and Knowledge*. Octaedro.

Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, Cultura y Hegemonía*. Gustavo Gili.

Martínez Rodrigo, E., Martínez Cabeza Jiménez, J. y Martínez Cabeza Lombardo, M.Á. (2019). Análisis del uso de dispositivos móviles en las aulas universitarias españolas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 997-1013. <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1368/51es.html>
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1368-51>

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre.

McDougall, J. (2019). Media Literacy versus Fake News: Critical Thinking, Resilience and Civic Engagement. *Media Studies*, 10(19), 29-45. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.2>

Medina Vidal, F., Briones Peñalver, A. J. y Hernández Gómez, E. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España. *Icono 14*, 15 (1), 42-65. doi: 10.7195/ri14.v15i1.1001
<https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1001/623>

Medina-i-Cambrón, A., y Ballano-Macías, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369, 135-158.

Meneses, J., Fàbregues Feijóo S., Jacovkis J. y Rodríguez-Gómez, D. (2014). La introducción de las TIC en el sistema educativo español (2000-2010): un análisis comparado de las políticas autonómicas desde una perspectiva multinivel. *Estudios sobre Educación*, 27, 63-90.

Meneses, J. y Mominó, J.M. (2010). Putting Digital Literacy in Practice: How Schools Contribute to Digital Inclusion in the Network Society. *The Information Society*, 26(3), 197-208.

Morley, D., y Silverston, R. (1990). Domestic communication: Technologies and meanings. *Media, Culture & Society* 12(1), 31-55.

Mosquera Gende, Í (2019). Las cifras no mienten: la digitalización en las aulas es una realidad a nivel mundial. *Revista UNIR*. <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/las-cifras-no-mienten-la-digitalizacion-en-las-aulas-es-una-realidad-a-nivel-mundial/549203639125/>

NAMLE (2010) *Media Literacy Defined*. <http://namle.net/publications/medialiteracy-definitions>

NAMLE. *Literacy Education unites a community of educators who provide resources to help people of all ages develop the vital skills of media literacy*. <https://namle.net/>

Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Aldred A. Knopf.

Nicolás Ojeda, M.A. y Grandío Pérez, M. M. (coord.). (2012). *Estrategias de comunicación en redes sociales*. Gedisa.

OFCOM (2010). *What is Media Literacy. Ofcom's Definition*. <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/medialiteracy/about>

Orihuela Colliva, J. L (2008). Internet: la hora de las redes sociales. *Nueva Revista*, 119, 57-62.

Orozco Gómez, G. (1992). La investigación de la recepción y la educación para los medios: hacia una articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso educativo. En CENECA, *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano de educación para los medios de comunicación*, 290-301, Edición Martín Miranda.

Osuna Acedo, S., Frau Meigs, D., y Marta Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado: Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 29-42. http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:425-Sosuna0004/Osuna_Acedo_Sara_EMediaticaProfesorado.pdf

Paniagua Rojano, F. J., Gómez Calderón, B. y Fernández Sande, M. (2012). La incorporación de los departamentos de comunicación de las universidades españolas al entorno digital. Un análisis cuantitativo. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 691-701. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP>

Paniagua Rojano, F. J. y Gómez-Calderón, B. J. (2012). Hacia la comunicación 2.0. El uso de las redes sociales por parte de las universidades españolas. *ICONO 14*, 10(3), 346-364.

Pantoja Chaves, A. (2011). Los nuevos medios de comunicación social: las redes sociales, *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 218-226.

Pérez Femenía, E. e Iglesias García, M (2022). Lights and Shadows of Media Literacy in the Spanish Education System: A way to reach the objectives proposed by Europe. *Visual Review. International Visual Culture Review / Revista Internacional De Cultura Visual*, 9, 1-21. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3745>

Pérez Rodríguez, M.A., y Delgado Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, Vol. 20(39), 25-34.

Pérez Rodríguez, M. A. (2003). La paradoja de la comunicación sin fronteras: la «fractura digital». *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 3, 299-310.

Pérez Tornero, J.M. (2004). *Promoting Digital Literacy. Informe Final. Comprender la alfabetización digital*. Gabinete de Comunicación y Educación.

Piñuel Raigada, J. L. (1997). *Teoría de la Comunicación y Gestión de las Organizaciones*. Editorial Síntesis. https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-08-11-Pinuel_Raigada_Comunicacion_Gestion_Organizaciones_indice.pdf

Potter, J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Vol. 54 (4), 675-696. <https://doi.org/10.1080-/08838151.2011.521462>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Prieto Castillo, D. (2000). *Comunicación, universidad y desarrollo*. Plangesco.

Quiroz Velazco, M.T. (1992). Estrategias educativas. *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano de educación para los medios de comunicación*. CENECA.

Rama Vitale, C. (2014). University virtualisation in Latin America. *RUSC: Universities and Knowledge Society Journal*, 11 (3), 32-41.

Ramírez Alvarado, Guarinos y Gordillo (2010) *Nuevos horizontes en la enseñanza de la "Narrativa Audiovisual": de la docencia presencial a la virtual*. VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior. Libro de capítulos, 259-263.

Rasi, P., Vuojärvi, H. y Ruokamo, H. (2019). Media Literacy Education for All Ages. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 1-19. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-1>

Reig, R. (2022). Absentismo universitario: el alumnado invisible. *El Correo de Andalucía*, <https://elcorreoweb.es/sevilla/absentismo-universitario-el-alumnado-invisible-DL8085665>

Reina Estévez, J., Fernández Castillo, I. y Noguera Jiménez, A. (2012). El uso de las redes sociales en las universidades andaluzas: el caso de Facebook y Twitter. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 2(4), 123-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-4-2012-06-123-144>.

Ribeiro Pessoa, M.T., Hernández Serrano, M.J., y Muñoz Rodríguez, J.M. (2015). Aprendizaje informal, alfabetización mediática e inclusión social. Descripción de una experiencia. *Profesorado*, 2(19), 75-91.

Román Mendoza, E. y Suárez Guerrero, C. (2021). Ecosistemas locales de aprendizaje ante la globalización tecnológica. Retos de los modelos educativos digitales pospandemia. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (11), 1–11. <https://doi.org/10.6018/riite.503001>

Rubin, V.L. (2019). Disinformation and misinformation triangle: A conceptual model for “fake news” epidemic, causal factors and interventions. *Journal of Documentation*, 75(5), 1013-1034. <https://doi.org/10.1108/JD-12-2018-0209>

Ruiz Cartagena, J. J. (2017). Millennials y redes sociales: estrategias para una comunicación de marca efectiva. *Miguel Hernández Communication Journal*, 8, 347-367. DOI: <https://doi.org/10.21134/mhcj.v0i8>.

Sádaba, M. (2024). Absentismo en la Universidad: "Hay asignaturas en las que tener un 20% de alumnado es un logro". *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2024/02/10/absentismo-universidad-zaragoza-asignaturas-gradados-carreras-1710025.html>

Sábada Chalezquer, C., Núñez Gómez, P. y Pérez Tornero, J.M. (Editores). 2022. *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España*. Observatorio ATIC, nº 5. Observatorio ATIC, nº 5. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. D.O.I.: <https://doi.org/10.52495/c6.emcs.9.p95>

Sádaba Chalezquer, C. y Salaverría Aliaga, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17-33 <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>

Salaverría Arriaga, R., Buslón Valdez, N., López Pan, F., León Anguiano, B., López Goñi, I. y Erviti, M.C. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. *El profesional de la información*, 29(3), e290315. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>

Saura Pérez, P., García García, F. (2010). La comunicación de crisis como elemento clave de la comunicación empresarial. *ICONO* 14, 8(2), 42-56. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v8i2.245>

Saurwein, F. y Spencer Smith, C. (2020) Combating Disinformation on Social Media: Multilevel Governance and Distributed Accountability in Europe. *Digital Journalism*, 8(6), 820- 841. <https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1765401>

Scherer Warren, I. (2005). Redes Sociales y de Movimientos en la Sociedad de la Información. *Nueva Sociedad*, 196, 77-92. http://www.nuso.org/upload/articulos/3250_1.pdf.

Sierra Paredes, G. (2010). Una década de creación postdigital: Comunicación de Germán Sierra en la Jornada "Postdigital: ¿un término para el ahora?". *Reclit*. <https://reclit.hypotheses.org/14>

Silió, E. (2023). Muchos universitarios no han vuelto a las aulas tras la pandemia y baja su rendimiento: "Hay alumnos encapsulados", *El País*, <https://elpais.com/educacion/2023-12-14/los-expertos-observan-un-notable-aumento-del-absentismo-de-los-universitarios-que-reduce-su-rendimiento.html#>

Silvio, J. (2010). *La virtualización de la Universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* IESALC/UNESCO.

Tsfati, Y., Boomgaarden, H.G., Strömbäck, J., Vliegenthart, R., Damstra, A. y Lindgren, E. (2020) Causes and consequences of mainstream media dissemination of fake news: literature review and synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 44(2), 157-173. <https://doi.org/10.1080/23808985.2020.1759443>

Tucho Fernández, F., Fernández Planells, A., Lozano Estivalis, M. y Figueras Maz, M. (2015). La educación mediática, una asignatura pendiente en la formación de periodistas, publicitarios y comunicadores audiovisuales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 6(70), 689-702.

Tunnermann, C. (ed.) (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe. Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. IESALC.

Tuten, T. y Solomon, M. (2014). *Social Media Marketing*. Pearson.

Unesco (2021). *Media and Information Literate Citizens: Think critically, Click Wisely*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>

Unesco (s.f.) Acerca de la Alfabetización Mediática e Informativa. <https://www.unesco.org/es/communication-information/media-information-literacy/about>

Universidad Jaume I (2022). *Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización mediática*. <https://catedrartve.uji.es/>

Universidad Jaume I, Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática. La alfabetización mediática: un reto urgente; ¿por qué son importantes los medios de proximidad? *Educación mediática para una ciudadanía crítica*. Disponible en <https://catedrartve.uji.es/serie-educacion-mediatica-para-una-ciudadania-critica>

Vallet, A. (1977). *El lenguaje total*. Luis Vives.

Vélez Cuartas, G. (2008). Exploración de las relaciones entre redes sociales y comunicación. *Razón y Palabra*, 13(61). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199520720010>.

Villafañe Gallego, J. (2004). *La buena reputación. Claves del valor intangible de las empresas*. Pirámide.

Viñas de Temple, C., Cruz Gifreu, E., Sánchez Codern, H., del Río, J., García López, M., Pujol Morcillo, M., Terribas Pie, R., Leyva Michot, S. y Angella, S. (2022). Adolescencia y juventud: la soledad en época de pandemia. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 80, 81-95. <https://www.raco.cat › article › download>

Westby, C. (2010). Multiliteracies: The Changing World of Communication. *Topics in Language Disorders*, 30(1), 64-71. <http://doi.org/10.1097/TLD.-0b013e3181d0a0ab>

Younger, R. (2015). Reputación corporativa: consideraciones acerca de la reputación de las principales universidades del mundo. J.M. Mora, *Reputación de universidades* (pp. 37-47). EUNSA.

Zabalza Beraza, M. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1),17-42.

Zhong, Z. J. (2011). From access to usage: The divide of self-reported digital skills among adolescents. *Computers & Education*, 56(3), 736-746. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.016.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario fase 1

Encuesta orientada al profesorado. Educación online en tiempos de crisis: actuación y necesidades durante la alerta por COVID-19.

El cuestionario consta de 20 preguntas y está formado fundamentalmente por preguntas cerradas de escala (nominal y Likert): preguntas 3, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19 y 20. Hay tres preguntas abiertas, la 1, la 2 y la 8; tres preguntas cerradas de elección única politómica, la 4, la 5 y la 7 y, finalmente, dos preguntas de elección múltiple, la 15 y la 16.

Con el fin de que las preguntas de la encuesta estén ordenadas lógicamente dentro de este y para facilitar la posterior extracción de datos y tendencias, los ítems se han organizado en 6 bloques temáticos:

- Ítems 1-5: datos iniciales de los sujetos (universidad en la que trabajan; departamento; si imparten normalmente asignaturas *online*; sexo; nivel formativo).
- Ítems 6-8: docencia *online* impartida durante el período de crisis sanitaria (si ha realizado docencia no presencial durante la COVID-19; si ha adaptado asignaturas; número de asignaturas adaptadas al método *online*).
- Ítems 9-12: competencia mediática (conocimientos previos; aumentos de los conocimientos tras la COVID-19; fuente de obtención de los conocimientos; instrucciones y directrices ofrecidas por la universidad para obtener conocimientos para realizar la adaptación metodológica).
- Ítems 13-15: dificultades de la adaptación al método *online* (dificultad para entender las directrices ofrecidas; dificultad para organizar las asignaturas; dificultades principales para desarrollar esta labor).
- Ítem 16: herramientas empleadas.
- Ítems 17-20: perspectivas de futuro y valoraciones generales (preparación para impartir docencia presencial en el futuro; importancia de la digitalización en educación universitaria; método docente con el que se encuentra más cómodo; valoración general de la experiencia).

A continuación, se reproduce el cuestionario y tal y como se difundió.

Esta encuesta es voluntaria. Los datos aquí reflejados son confidenciales, anónimos y agregados y únicamente se utilizarán para fines de investigación.

Este trabajo se centra en averiguar cómo se ha actuado durante la crisis sanitaria con respecto a la educación a distancia en la Universidad. El objetivo es comprobar la percepción sobre esta experiencia del docente Universitario en España.

1. Indique Universidad o institución en la que trabaja

2. Rama del conocimiento y departamento (Ciencias Humanas y Sociales, departamento de Trabajo Social)

Rama: _____

Departamento: _____

3. ¿Imparte alguna asignatura *online*?

Nunca

Ocasionalmente, dependiendo del cuatrimestre

Una vez por cuatrimestre

Más de una vez por cuatrimestre

Siempre

Otras _____

4. Seleccione sexo

Hombre

Mujer

Otros

5. Nivel de estudios

Doctorado

Máster

Doble licenciatura

Licenciado

Doble grado

Grado

Diplomado

Otras _____

6. ¿Ha realizado docencia no presencial durante la crisis de la COVID-19 a lo largo del período de cancelación de las clases?

No, en ningún momento

Prácticamente nada, menos de 3 sesiones en total

Ocasionalmente he realizado alguna sesión puntual

Casi durante todo ese período, para todas las sesiones previstas de forma presencial

Sí, todos los días

7. ¿Ha tenido que adaptar alguna de sus asignaturas a la metodología *online*?

Sí

No

8. ¿Cuántas asignaturas ha tenido que adaptar al método no presencial de forma digital u *online*? _____

9. Antes de la crisis de la COVID-19 y de que se cancelaran las clases presenciales, ¿cómo valoraría sus conocimientos previos sobre educación *online* y aula digital?

No tenía ningún conocimiento previo

Tenía pocos conocimientos previos

Tenía algunos conocimientos previos y nociones básicas

Tenía bastantes conocimientos previos

Estaba sobradamente preparado/a

10. En términos numéricos y, partiendo de su nivel inicial ¿cuánto cree que han aumentado esos conocimientos?

Un 0%

Un 25%

Un 50%

Un 75%

Un 100%

11. ¿Cómo obtuvo los conocimientos necesarios para impartir docencia *online*?

A través de cursos y formación impartidas por la Universidad o institución a la que pertenezco

A través de cursos y formación impartidos por otra Universidad o institución

Gracias a la ayuda de compañeros de profesión, de expertos o tutoriales

Soy autodidacta

No los he obtenido nunca

Otros _____

12. Una vez confirmada la cancelación de clases presenciales, ¿recibió por parte de su universidad o institución las pautas necesarias para desarrollar su labor?

Ninguna información

Poca o muy poca información

Suficiente información

Bastante información

Muchísima información, todo lo necesario

13. ¿Qué nivel de dificultad le ha supuesto entender las directrices ofrecidas?

Muy difícil

Difícil

Medio

Fácil

Muy fácil

14. ¿Qué nivel de dificultad le ha supuesto organizar las asignaturas?

Muy difícil

Difícil

Medio

Fácil

Muy fácil

15. ¿Cuál cree que ha sido el motivo/los motivos que han ocasionado esta dificultad?

Puede seleccionar más de una opción.

Falta de conocimiento propio de metodología *online*

Dificultad para comprender las directrices de la universidad o institución

Falta de acceso a medios tecnológicos y recursos (ordenador o Internet)

Falta de tiempo para organizar la metodología *online*

Falta de pautas claras acerca de lo que tenía que hacer, instrucciones confusas

Otros _____

16. ¿Qué herramientas ha empleado para diseñar la metodología *online*? Puede seleccionar más de una opción.

E-mail

Moodle - Moodlerooms

Blackboard collaborate

Skype

Microsoft Teams

Respondus

Zoom

Kaltura

OneDrive

Whatsapp

Cerebrity

ClassMarker

EDPuzzle

Fyrebox

Padlet

Quizlet

Typeform

Otros: _____

17. Actualmente, ¿se siente preparado para preparar sus clases de forma no presencial en el futuro?

Nada preparado

Poco preparado o muy poco preparado

Suficientemente preparado

Bastante preparado

Muy preparado

18. ¿Qué importancia cree que tiene la digitalización en el aula para impartir docencia universitaria?

Ninguna importancia

Poca o muy poca importancia

Alguna importancia

Bastante importancia

Mucha importancia

19. ¿Con qué método docente se encuentra más cómodo/a?

Me siento más cómodo/a con la docencia *online*

Me siento más cómodo/a con la docencia presencial

Me siento más cómodo/a alternando docencia *online* y docencia presencial

Me es indiferente

No me siento cómodo/a con ningún método de los propuestos anteriormente

Otros: _____

20. En general, ¿cómo valora la experiencia de haber adaptado la docencia presencial al método *online*?

Muy negativamente

Negativamente

Ni muy positiva ni muy negativa, en un punto intermedio

Positivamente

Muy positivamente

Anexo 2. Cuestionario fase 2

Encuesta orientada al estudiantado. Educación online en tiempos de crisis: actuación y necesidades durante la alerta por COVID-19.

Esta encuesta es voluntaria. Los datos aquí reflejados son confidenciales, anónimos y agregados y únicamente se utilizarán para fines de investigación.

Las preguntas están destinadas a estudiantes y se centra en averiguar cómo se ha actuado durante la crisis sanitaria con respecto a la educación a distancia en la Universidad. El objetivo es comprobar la percepción sobre esta experiencia del estudiantado universitario en España.

1. Indica Universidad o institución en la que estudias _____

2. Indica la carrera o titulación que estudias _____

3. Selecciona una de las siguientes opciones:

Doctorado finalizado este curso 2019-20

Cursando doctorado

Máster finalizado este curso 2019-20

Cursando máster

Doble grado finalizado este curso 2019-20

Cursando doble grado

Grado finalizado este curso 2019-20

Cursando grado

4. Sexo

Hombre

Mujer

Otro

5. ¿Consideras que tu situación personal debido al confinamiento (convivencia, emociones, medios, salud, etc.) ha afectado a tu productividad como estudiante?

No, en ningún momento

Prácticamente nada

Ocasionalmente

Casi durante todo este período

Sí, todos los días

6. ¿Has sufrido estrés, angustia o tristeza durante el confinamiento provocadas por tu situación académica?

No, en ningún momento

Prácticamente nada

Ocasionalmente

Casi durante todo ese período

Sí, todos los días

7. ¿Cuáles han sido los problemas personales que has vivido durante esta etapa? Puedes seleccionar más de una opción.

Ninguno

Salud propia

Salud de familiares

Falta de medios informáticos

Otras tareas que realizar (cuidado de familiares, compra...)

Problemas de convivencia

Otro: _____

8. ¿Crees que desde la universidad se ha tenido en cuenta tu situación personal y emocional?

No

Sí

A veces

9. ¿Cómo valoras, de forma general, la atención recibida por parte de la Universidad como entidad?

Muy negativamente

Negativamente

Ni negativa ni positiva, en un punto intermedio

Positivamente

Muy positivamente

10. ¿Cómo valoras, de forma general, la atención personal y emocional recibida por parte de los profesores?

Muy negativamente

Negativamente

Ni negativa ni positiva, en un punto intermedio

Positivamente

Muy positivamente

Otro: _____

11. ¿Sientes que el dinero abonado para pagar tasas y matrícula es justo, teniendo en cuenta el cambio de método?

No

Sí

No lo sé / no estoy seguro(a)

12. Antes de la crisis sanitaria, ¿cómo valorarías tu preparación de cara al seguimiento de clases online?

Ninguna preparación

Poca o muy poca preparación

Suficiente preparación

Bastante preparación

Muchísima preparación

13. ¿Cómo valorarías tu preparación de cara al seguimiento de la metodología online después del cambio de método?

Ninguna preparación

Poca o muy poca preparación

Suficiente preparación

Bastante preparación

Muchísima preparación

14. ¿Después de esta experiencia, ¿sientes que han aumentado tus ganas de realizar una formación online en el futuro?

No

Sí

No lo sé / no estoy seguro(a)

15. En general, ¿crees que te has adaptado bien a la metodología online?

No, muy mal

No, mal

Regular

Sí, bien

Sí, muy bien

Otro: _____

16. ¿Qué tipo de recursos comunicativos has utilizado durante la metodología online?

Puedes seleccionar más de una opción

Kaltura

Cerebrity

Fyrebox

ClassMarker

E-mail

Whatsapp

Skype

OneDrive

Respondus

EDPuzzle

Quizlet

Zoom

Moodle, Moodlerooms

Padlet

Blackboard Collaborate

Typeform

Microsoft teams

Otro: _____

17. ¿Qué sensaciones (en cuanto a la comunicación) has experimentado con respecto a la clase? Puedes seleccionar más de una opción.

Poco interés / motivación por falta del profesor

Poco interés / motivación por mi parte

Nula integración con el grupo

Sensación de aislamiento

Me siento menos participativo(a)

Poca facilidad para relacionarme con el resto de la clase

No manejo bien la herramienta, el programa o la aplicación

El profesor no maneja bien la herramienta, el programa o la aplicación

Vergüenza a la hora de intervenir en clase

Sensación de pérdida de tiempo

Otro: _____

18. ¿Qué problemas académicos has tenido durante el período de docencia online? Puedes señalar más de una opción.

No entiendo la metodología del profesor

Algunos profesores no han trabajado lo suficiente

La comunicación con el profesor no ha sido buena

Falta de comprensión de las directrices dadas por la universidad (no me quedaban claras)

Pocas directrices e indicaciones por parte de la universidad

Falta de gestión de mi tiempo

Considero que se nos ha exigido más que en el método presencial

Considero que se nos ha exigido menos que en el método presencial

Desorganización por mi parte

Falta de motivación por mi parte

Falta de recursos digitales o de medios

Vida familiar complicada

Problema de salud propio o de familiares

Desconocimiento del funcionamiento de plataformas virtuales

Otro: _____

19. En general, ¿consideras que la carga de trabajo se ha adecuado correctamente?

No, muy mal

No, mal

Regular

Sí, bien

Sí, muy bien

Otro: _____

20. En general, ¿con qué método te sientes más cómodo?

Me siento más cómodo(a) con la docencia online

Me siento más cómodo(a) con la docencia presencial

Me siento más cómodo(a) alternando docencia online y docencia presencial

Me es indiferente

No me siento cómodo con ningún método de los propuestos anteriormente

21. ¿Consideras que el grado de exigencia ha aumentado considerablemente con respecto a la metodología tradicional?

El nivel de exigencia ha sido más bajo

No he notado cambios

El nivel de exigencia ha sido más alto

22. ¿Cuáles crees que han sido las dificultades de los profesores? Puedes seleccionar más de una opción

Los alumnos están ausentes / poco participativos

Dificultades para interactuar con la clase

Falta de medios digitales

Desconocimiento del funcionamiento de plataformas virtuales

Sobrecarga de trabajo

Estrés

Problemas personales o familiares

Cansancio o desmotivación

Se les ha exigido más con el método online

Sentimiento de frustración al no controlar bien la clase

Sentimiento de aislamiento al comunicarse online

Sentimiento de frustración por no ver valorado su trabajo

Atender la diversidad de los alumnos

Otro: _____

23. ¿Te han resultado útiles las correcciones que te han ido devolviendo respecto a tu avance?

Nada

Poco

Bastante

Mucho

Muchísimo

24. ¿En general, crees que los criterios de evaluación se han adaptado bien a la situación online?

No

No sé

Sí

25. ¿Qué es lo que más valoras con respecto a la organización de la asignatura online? Puedes seleccionar más de una opción.

Cronogramas y actividades bien gestionadas claras

Simpatía del profesor

Empatía del profesor

Contacto semanal

Originalidad en las sesiones

Vídeos

Clases en *Collaborate*, *Zoom* o plataformas similares

Otro: _____

26. ¿Crees que los alumnos con adaptaciones curriculares pueden tener el mismo seguimiento online que de forma presencial?

No, en absoluto

Menos de lo habitual

Sí, por supuesto

Más de lo habitual

No lo sé / no lo tengo claro

27. ¿Hay alguna actividad que se haya visto afectada debido a la metodología no presencial? Puedes seleccionar más de una opción.

Prácticas nacionales

Prácticas internacionales

Intercambios / Erasmus

Laboratorios

Acceso a bibliotecas

Trabajos en grupo

Tutorías

Actividades extraescolares

Otro: _____

28. En general, ¿cómo valora la experiencia de haber adaptado la docencia presencial al método online?

Muy negativamente

Negativamente

Ni muy positiva ni muy negativa, en un punto intermedio

Positivamente

Muy positivamente

Anexo 3. Impacto de los resultados en los medios de comunicación

A lo largo de la fase 1, varios medios de comunicación se pusieron en contacto con la doctoranda, pues se habían hecho eco de que se estaba llevando a cabo una encuesta al profesorado. Se atendió a los medios por vía telefónica o por correo electrónico. Los resultados de investigación de la fase 1 se difundieron en los siguientes medios:

Medio	Fecha	Título
Aula Magna Revista	01/06/20	La docencia ante el confinamiento, un salto al formato virtual a marchas forzadas https://www.aulamagna.com.es/la-formacion-online-una-docencia-adaptada-a-marchas-forzadas/
El Correo de Bilbao Periódico	09/06/20	Presente y futuro de la formación 'online' https://www.elcorreo.com/sociedad/educacion/presente-futuro-universidad-20220717200226-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.elcorreo.com%2Fsociedad%2Feducacion%2Fpresente-futuro-universidad-20220717200226-nt.html
El Economista Portal	13/05/20	El 61% de los profesores universitarios valora positivamente la docencia online durante los meses de confinamiento, según una encuesta https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/10539487/05/20/El-61-de-los-profesores-universitarios-valora-positivamente-la-docencia-online-durante-los-meses-de-confinamiento-segun-una-encuesta-de-la-Universidad-Pontificia-Comillas.html
El País Periódico	31/05/20	La educación que saldrá de la pandemia https://elpais.com/elpais/2020/05/27/actualidad/1590566022_363443.html#

Escritura pública Revista	Julio-agosto 2020 Nº 124	Brecha en la enseñanza online [edición en papel]
Ibercampus Portal	12/05/20	El 60% de docentes universitarios prefiere clases presenciales tras ver positivas las dadas online https://www.ibercampus.es/el-60-de-docentes-universitarios-prefiere-clases-presenciales-tras-ver-positivas-39584.htm
Talent Street Revista	13/05/20	El 61% de los profesores universitarios valora positivamente la docencia online durante el Covid-19 https://www.equiposytalento.com/talentstreet/noticias/el-61-de-los-profesores-universitarios-valora-positivamente-la-docencia-online-durante-el-covid-19/4054/
VogueBusiness España Nº5 Revista	Verano 2020	Revolución Educativa [edición en papel]

Permisos coautores

Don Javier Marzal Felici, como coautor/ coautora doy mi **autorización** a Íngrid Gil para la presentación de las siguientes publicaciones como parte de su tesis doctoral.

Relación de publicaciones:

Gil-Sanromán, I. y Marzal-Felici, J. (2023). ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. *Revista Mediterránea De Comunicación*, 14(2), 207–226.

<https://doi.org/10.14198/MEDCOM.24011>

SJR (2022) 0.368
Cultural Studies, posición 159 / 1199 Q1
Communication, posición 185/ 471 Q2

Journal Citation Indicator JCI-ESCI (2021) 0.36
COMMUNICATION, 139/218 Q3

CiteScore 2022 1.5
Cultural Studies, 200/1203, percentil 83rd
Communication, 218/493, percentil 55th
CiteScoreTracker 2023 1.7

Impacto Dialnet Métricas 2021 0,71
COMUNICACIÓN 9 / 67 C1

Asimismo, **renuncio** a poder utilizar estas publicaciones como parte de otra tesis doctoral. Y para

que conste firmo el presente documento, en Castellón en la fecha abajo indicada.

**JOSE JAVIER |
MARZAL | FELICI**

Firmado
JAVIER | MARZAL | F
Fecha: 2024.04.15 09:05:24

Todo ello, atendiendo al artículo 28 del Reglamento de los estudios de doctorado de la Universitat Jaume I de Castelló, regulados por el RD 99/2011, en la Universitat Jaume I (Aprobado en la sesión nº 8/2020 del Consejo de Gobierno de 02 /10/2020):

“(…)

4. En el caso de publicaciones conjuntas, todas las personas coautoras deberán manifestar explícitamente su autorización para que la doctoranda o doctorando presente el trabajo como parte de su tesis y la renuncia expresa a presentar este mismo trabajo como parte de otra tesis doctoral. Esta autorización se adjuntará como documentación en el momento del inicio de evaluación de la tesis.

Actividades formativas de la doctoranda

Documento de actividades del doctorando/a Programa de doctorado en Ciencias de la
Comunicación

Datos generales

Doctorando/a: **Íngrid Gil Sanromán**
 DNI: 76036531A
 Línea de investigación: Comunicación, publicidad y cultura digital
 Tutorización: Dr./Dra. José Javier Marzal Felici
 Dirección: Dr./Dra. Shaila García Catalán

Carácter	Tipo de actividad	Horas	
		Horas	computadas / máximas
Optativo	Seminario de metodología de investigación	Mín: 0 Màx: 30	30 / 30
Optativo	Asistencia y participación en seminarios, cursos de especialización, coloquios, congresos y actividades de carácter transversal de la Escuela de Doctorado de la UJI	Mín: 0 Màx: 150	150 / 150
Optativo	Estancias en otros centros de investigación o académicos	Mín: 0 Màx: 500	500 / 500
Optativo	Preparación de una publicación científica para revista indexada o libro colectivo publicado por editorial de prestigio	Mín: 0 Màx: 200	200 / 200
Total horas optativas computadas/máximas: 880 / 600			

Seminario de metodología de investigación	Curso académico	Horas realizadas
Nombre : SEMINARIO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Fecha inicio: 01/12/2021 Fecha fin: 04/01/2022 Ciudad: Madrid País: España Entidad o entidades organizadoras: UJI Escuela de Doctorado	2021 / 2022	30
Nombre : "Diálogos sobre Comunicación y Educación en el siglo XXI. Impulsar la Educomunicación desde las Universidades", Fecha inicio: 27/04/2022 Fecha fin: 24/05/2022 Ciudad: Online País: España Entidad o entidades organizadoras: Cátedra RTVE "Cultura audiovisual y alfabetización mediática". UJI Escuela de Doctorado	2021 / 2022	10
Nombre : Métodos de investigación y análisis de datos en investigación en Ciencias Sociales Fecha inicio: 5/2/2020 Fecha fin: 25/03/2022 Ciudad: Online País: España Entidad o entidades organizadoras: Instituto CC Educación. U. P. Comillas.	2021 / 2022	35
Nombre : SEMINARIO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Fecha inicio: 01/12/2021 Fecha fin: 04/01/2022 Ciudad: Madrid País: España Entidad o entidades organizadoras: UJI Escuela de Doctorado	2020 / 2021	30

Asistencia y participación en seminarios, cursos de especialización, coloquios, congresos y actividades de carácter transversal de la Escuela de Doctorado de la UJI	Curso académico	Horas realizadas
Autores por orden de aparición: Ingrid Gil Título de la comunicación: La gestión de la comunicación en los medios durante la fase de confinamiento de la COVID-19 (enero-mayo, 2020) Nombre del congreso: II Congreso Internacional Comunicación Especializada en la Sociedad de la Información Fecha de realización: 19/11/2021 Ciudad: Málaga País: España Entidad o entidades organizadoras: Universidad de Málaga, Facultad de CC. de la Comunicación Tipo de participación del doctorando en el congreso: Comunicación aceptada	2020 / 2021	20

Asistencia y participación en seminarios, cursos de especialización, coloquios, congresos y actividades de carácter transversal de la Escuela de Doctorado de la UJI	Curso académico	Horas realizadas
Autores por orden de aparición: Ingrid Gil Título de la comunicación: The new communication through images: meme culture. Uses and interaction with the online community Nombre del congreso: II Congreso Internacional de Cine e Imagen científico Fecha de realización: 16/12/2021 Ciudad: Madrid País: España Entidad o entidades organizadoras: Facultad Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid Tipo de participación del doctorando en el congreso: Comunicación aceptada	2020 / 2021	50
Autores por orden de aparición: Ingrid Gil Título de la comunicación: Memes, Teams and other Themes: a classification of online memetic culture Nombre del congreso: II Congreso Internacional de Cine e Imagen científico Fecha de realización: 16/12/2021 Ciudad: Madrid País: España Entidad o entidades organizadoras: Facultad Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid Tipo de participación del doctorando en el congreso: Comunicación aceptada	2020 / 2021	50
Autores por orden de aparición: Ingrid Gil Título de la comunicación: Gestión de Twitter por parte de Universidades españolas en tiempos de crisis de la COVID-19: el comienzo del curso 2020-21 Nombre del congreso: II Congreso Internacional Comunicación y Redes Sociales en la Sociedad de la Información Fecha de realización: 01/04/2021 Ciudad: Lisboa País: Portugal Entidad o entidades organizadoras: Universidade Autonoma de Lisboa Tipo de participación del doctorando en el congreso: Comunicación aceptada	2020 / 2021	20
Autores por orden de aparición: Ingrid Gil Título de la comunicación: Tendencias en educomunicación universitaria en el marco de la pandemia de la COVID-19 Nombre del congreso: I Congreso Internacional Comunicación Especializada en la Sociedad de la Información Fecha de realización: 26/11/2020 Ciudad: Madrid País: España Entidad o entidades organizadoras: Universidad Complutense de Madrid Tipo de participación del doctorando en el congreso: Comunicación aceptada	2020 / 2021	20

Asistencia y participación en seminarios, cursos de especialización, coloquios, congresos y actividades de carácter transversal de la Escuela de Doctorado de la UJI	Curso académico	Horas realizadas
Título de la comunicación: Diálogos sobre Comunicación y Educación en el siglo XXI. Impulsar la Educomunicación desde las Universidades Nombre del congreso: Diálogos sobre Comunicación y Educación en el siglo XXI. Impulsar la Educomunicación desde las Universidades Fecha de realización: 24/05/2022 Ciudad: Online País: España Entidad o entidades organizadoras: Cátedra RTVE "Cultura audiovisual y alfabetización mediática" de la Universitat Jaume I de Castellón Tipo de participación del doctorando en el congreso: Asistente	2022 / 2023	10

Estancias en otros centros de investigación o académicos	Curso académico	Horas realizadas
Nombre de la Institución: Universidad Complutense de Madrid Ciudad: Madrid País: España Supervisor o supervisora de la estancia: Dra. Patricia Núñez Gómez Fecha inicio: 01/05/2022 Fecha fin: 31/07/2022 Da opción a Doctorado Internacional (Marca en caso afirmativo): No Estancia virtual (marca en caso afirmativo): No Relación con el proyecto de tesis doctoral: Documentación	2022 / 2023	500
Preparación de una publicación científica para revista indexada o libro colectivo publicado por editorial de prestigio	Curso académico	Horas realizadas
Autores por orden de aparición: Ingrid Gil, Javier Marzal Título: ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos Año de publicación: 2023 Nombre de la revista: Revista Mediterránea de Comunicación (RMC) Volumen: 14 Página inicial-final: xx Esta publicación es producción original de mi tesis doctoral (Marca en caso afirmativo): Si	2022 / 2023	200
Preparación de una publicación científica para revista indexada o libro colectivo publicado por editorial de prestigio	Curso académico	Horas realizadas
Autores por orden de aparición: Ingrid Gil Título: National survey on educommunication in Spanish Universities during the COVID-19 pandemic: methodology and results Año de publicación: 2021 Nombre de la revista: Communication and Smart Technologies Página inicial-final: 314-324 Esta publicación es producción original de mi tesis doctoral (Marca en caso afirmativo): Si	2020 / 2021	150
Autores por orden de aparición: Ingrid Gil Título: Educomunicación ¿online?: Actuación del profesorado universitario ante la crisis de la COVID-19 Año de publicación: 2020 Nombre de la revista: La comunicación especializada del siglo XXI Volumen: - Página inicial-final: 79-103 Esta publicación es producción original de mi tesis doctoral (Marca en caso afirmativo): Si	2020 / 2021	150
Autores por orden de aparición: Ingrid Gil Título: Gestión de Twitter por parte de universidades españolas en tiempos de crisis de la COVID-19: el comienzo del curso 2020-21 Año de publicación: 2021 Nombre de la revista: Cosmovisión de la comunicación en redes sociales en la era digital Volumen: - Página inicial-final: 949-975 Esta publicación es producción original de mi tesis doctoral (Marca en caso afirmativo): Si	2020 / 2021	150



UNIVERSITAT
JAUME • **I**