
This is the **accepted version** of the journal article:

Santisteban, Antoni; Díez Bedmar, María del Consuelo; Castellví Mata, Jordi.
«La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter».
C&E, cultura y educación, Vol. 32, Num. 2 (Juny 2020), p. 185-212 DOI <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/325153>

under the terms of the  ^{IN}COPYRIGHT license.

La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter

Resumen: Las transformaciones producidas por la proliferación de las redes sociales en la era digital tienen un gran impacto en el ámbito educativo. Los programas de formación docente se enfrentan al reto que supone preparar a los futuros maestros y maestras para interpretar los medios digitales de forma crítica. Del éxito de esta formación depende la consecución de una ciudadanía informada y reflexiva. Esto nos lleva a la pregunta: ¿son los futuros maestros y maestras pensadores críticos? Esta investigación indaga en las capacidades del alumnado de tercer y cuarto curso del grado de educación primaria de cinco universidades españolas (n=322) para construir discursos críticos. Este estudio examina sus capacidades para analizar y discutir información de las redes sociales sobre temas controvertidos entorno a la violencia de género, el machismo, el colectivo LGTBIQ, la homofobia, la intolerancia o las actitudes no democráticas. Los resultados evidencian la dificultad del futuro profesorado para elaborar discursos críticos a partir de información en la red sobre temas controvertidos. Son una minoría aquellos que dudan, contrastan, analizan y argumentan de manera crítica.

Palabras clave: alfabetización crítica digital, problemas sociales relevantes, redes sociales, formación del profesorado, educación superior.

Introducción y estado de la cuestión

Con frecuencia se califica a nuestra sociedad como sociedad de la información o sociedad del conocimiento. Sin embargo, algunos autores piensan que estos calificativos son inadecuados y que es más pertinente interpretarla como sociedad del espectáculo, siguiendo el término propuesto por Debord en los años sesenta (Debord, 2015). En la misma línea, para Eco (1998) nuestro tiempo está dominado por la ideología del espectáculo, donde los medios actúan como instrumentos de distracción ante los graves problemas sociales de nuestro mundo. Otros autores también han profundizado en estas ideas (Ross, 2013, 2014; Santisteban y González-Valencia, 2013). Debord afirma que:

Bajo todas sus formas particulares -de información o propaganda, publicidad de consumo directo de diversiones-, el espectáculo constituye el modelo actual de vida socialmente dominante. [...] es también la permanente presencia de esta justificación, en cuanto ocupación de la parte primordial del tiempo de vida que transcurre fuera del ámbito de la producción moderna. (Debord, 2015:39)

Esta reflexión -aunque fue hecha en los años sesenta- podría aplicarse a la sociedad del siglo XXI. Debord no llegó a conocer las redes sociales ni la expansión del uso de Internet, aunque si lo hubiera hecho no dudamos que los hubiera considerado como engranajes -quizás los más sofisticados- de esta sociedad del espectáculo. Es evidente que, en la era digital, donde los intercambios sociales, culturales y económicos a nivel global parecen no tener límites (Pérez Gómez, 2012), ha cambiado la manera de relacionarnos a través de los medios y la manera de acceder a la información (Bauman, 2006).

Los medios de comunicación juegan un papel esencial para la creación de corrientes de opinión y son herramientas utilizadas por el poder (Buckingham, 2019), pero a la vez, también pueden convertirse en instrumentos al servicio de la participación democrática, el compromiso social

y cívico y el cambio social (Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafarías 2018), y para la creación de contrarelatos a los relatos hegemónicos.

Las prácticas de lectura y escritura sociales van abriendo espacios que en poco tiempo se han instalado en nuestra vida cotidiana, Youtube como plataforma de intercambio audiovisual no apareció hasta 2005, Facebook hasta 2007, Whatsapp en 2009 e Instagram en 2010. Estos nuevos espacios generan prácticas de lectura y escritura que se insertan en un entorno nuevo que comporta, según algunos autores, un cambio cultural de primera magnitud (Pérez Tornero, 2011). Un cambio cultural que no ha ido acompañado de un cambio educativo para seleccionar, discriminar o valorar la información de los medios.

Las redes sociales -por su inmediatez y accesibilidad- se han convertido en una de las principales fuentes de información para la juventud. Sin embargo, la información que nos ofrecen muchas veces carece de rigurosidad, está sesgada o es falsa. Las *fake news* y los bulos son comunes en Internet y consiguen en algunos casos crear corrientes de opinión no fundamentadas que influyen en el pensamiento social de la ciudadanía (Buckingham, 2019), a menudo difundiendo relatos de discriminación u odio hacia los sectores más vulnerables de la sociedad como son los colectivos de inmigrantes, refugiados, minorías culturales, homosexuales, mujeres...

Entidades de ámbito internacional como la plataforma *Who Makes the News* dedicada a los derechos de la comunicación desde una perspectiva de género y que, además, colabora con The Global Media Monitoring Project (GMMP), muestra en su último informe, publicado en 2015, que sólo un 4% de las notas informativas cuestionan los estereotipos de género y que las noticias que otorgan un papel protagonista a las mujeres es un porcentaje que apenas varía desde el 2000, apenas el 5% de las noticias en economía y el 7% de las noticias en política (Macharia, 2015).

En este contexto, parece obvio que esta sociedad -del conocimiento o del espectáculo- necesita de nuevos enfoques y modelos de alfabetización y aprendizaje más críticos para la alfabetización mediática y digital (Area y Ribeiro, 2012; Gutierrez y Tyner, 2012). En este sentido, es urgente que el profesorado reciba una formación que haga posible su predisposición a la interpretación de la información y a la evaluación de los medios, y al desarrollo de competencias mediáticas que le permitan diseñar intervenciones didácticas y crear materiales curriculares alternativos, es decir, propuestas didácticas que vayan más allá del simple soporte tecnológico en las clases y que cuestionen los textos o los relatos a todos los niveles.

La conciencia ciudadana crítica y la formación del pensamiento dialógico, son dos aspectos fundamentales de la pedagogía crítica que propone Freire (1989, 2012) y que, sin duda, requieren de una nueva lectura en el contexto actual, ya que han cambiado las condiciones para acceder a las informaciones y los medios con los cuales accedemos a los conocimientos, así como las formas y los canales de comunicación. La propuesta de Freire y Macedo (2004) de leer la palabra y el mundo con el objetivo de alfabetizar a la ciudadanía para que pueda actuar en su sociedad, hoy día adquiere un significado muy relevante.

A principios de los años 90, en los inicios de las tecnologías en red, Lankshear y McLaren (1993) publicaron una obra donde por primera vez la temática central era la alfabetización crítica. Con este concepto, influenciados por la tesis de Freire de 'leer la palabra para leer el mundo' (Freire y Macedo, 2004), intentaron dar respuesta a las propuestas sobre la formación del pensamiento crítico de las décadas anteriores, consideradas demasiado cognitivistas. Estos

autores defienden que el pensamiento crítico no es solo un compendio de habilidades, sino también una predisposición ante la información, una manera de pensar y de vivir, que nos debe preparar para la acción y la transformación social.

En este trabajo analizamos las capacidades de pensamiento crítico de estudiantes del Grado de Educación Primaria para interpretar informaciones que han aparecido en las redes sociales, con relación a temáticas sensibles de nuestra sociedad, como es el caso de la violencia machista y la homofobia. Utilizamos informaciones reales aparecidas en medios digitales sobre cuestiones que necesitan un tratamiento urgente desde la educación. Indagamos en las representaciones sociales (Moscovici, 1993) de las y los estudiantes de maestro sobre estos problemas sociales relevantes (Evans y Saxe, 1996), cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003; Pagès y Santisteban, 2011) o temas controvertidos (Hess, 2008; Ho, et al., 2017). La alfabetización crítica en relación con los medios de comunicación y las redes sociales solo puede desarrollarse a partir del tratamiento de problemáticas sociales (Berson, et al., 2017; Stoddard y Marcus, 2017).

Formar docentes críticos en la era digital

Estamos convencidos de que la clave para conseguir una ciudadanía crítica en la era digital pasa, sin duda, por la educación y por una formación adecuada de maestros y maestras en la universidad. Tur, Marín-Juarros y Carpenter (2017) concluyen que Twitter es percibido por los estudiantes universitarios de magisterio como un elemento significativo en la esfera educativa, aunque lo utilicen muy poco para este fin (Gómez, Roses y Farias, 2012). Por otro lado, el impacto que generan plataformas como Youtube en adolescentes tras superar la etapa de educación primaria (García-Jiménez, Vozmediano, Sendra, 2017) o el estudio sobre cómo reaccionan los jóvenes a las representaciones culturales de la resistencia a través de Twitter (Torrego y Gutiérrez, 2016), confirman la conclusión de Ramírez y González (2016), cuando advierten que el desarrollo de la competencia mediática, en todas sus dimensiones, está condicionado a la capacidad del profesorado de elaborar propuestas curriculares que interpreten con flexibilidad el currículo, una capacidad que dependerá de la formación recibida.

Estudios como el de Buitrago, Navarro y García (2015) evidencian un claro déficit en la competencia del alumnado universitario con respecto al entorno mediático. En esta misma línea, una investigación de la Universidad de Stanford, que salió a la luz en 2016, muestra resultados alarmantes sobre la capacidad del alumnado universitario para juzgar la credibilidad de la información en línea (Wineburg et al., 2016). Este es un tema preocupante, ya que revela que la formación universitaria no parece dar la respuesta adecuada para formar el pensamiento crítico del futuro profesorado ante el reto digital (Romero-Rodríguez, Contreras-Pulido y Pérez-Rodríguez, 2019), un aspecto fundamental para formar parte de una ciudadanía crítica, responsable y participativa en una sociedad democrática. Los maestros y maestras deberían ser los primeros en ser formados como ciudadanos y ciudadanas críticos, para que puedan, a su vez, educar a las generaciones futuras.

Las redes sociales se usan como espacios de interacción afectiva, donde se reproducen prejuicios (Díez-Aguado, 2013; Esteban y Vázquez, 2013). La identidad sexual en los espacios digitales está plagada de este tipo de representaciones (Tortajada, Arauna y Martínez, 2013) que actúan como modelos a imitar. Si aplicamos la formación del pensamiento crítico a la inclusión del enfoque de género en los medios, encontramos, como señalan Fueyo y de-Andrés (2017), que ‘el enfoque feminista sobre los medios y la educación mediática es minoritario’. La violencia aparece como resultado de representar a las mujeres cosificadas y a lo femenino

con estereotipos de sexo-género a través del prisma mediático. El concepto del que se sirven Fueyo y de-Andrés (2017) es el de violencia simbólica, para deconstruir símbolos, signos y significados de la realidad que están presentes cuando realizamos un Análisis Crítico y Feminista del Discurso (Baxter, 2004, 2007). Si se deconstruyen estos elementos estaremos trabajando para evitar el riesgo de la violencia. De ahí la importancia de una formación de maestros y maestras que deconstruya estos modelos, como alfabetización crítica (Díez-Bedmar, 2017).

El discurso refleja una ideología y una identidad, unas relaciones de poder y la práctica en la construcción de lo social (Fairclough, 2009). Para Giroux (2011), tan solo las personas que cuestionan los discursos y, a la vez, sus propias experiencias pueden ser capaces de plantear una sociedad más justa. Hemos de diferenciar la alfabetización funcional (inferencial, cognitiva o individual) de la alfabetización que evalúa las relaciones de poder (Giroux, 1993) y que se sustenta en los conceptos de justicia social y acción transformadora (Gee, 2008; Tosar, 2018). Según Ross (2014), la formación de un pensamiento crítico dialéctico es clave en el contexto educativo y no debe separar las habilidades cognitivas del conocimiento social de la realidad.

Toda esta reflexión nos lleva a proponer una investigación que indague en las competencias de pensamiento crítico que debe desarrollar el profesorado, cuando se enfrenta a las informaciones que nos ofrecen los medios digitales, para valorar la veracidad y fiabilidad de estos. Estamos convencidos de que sin la formación de un pensamiento crítico que nos permita leer e interpretar los medios de comunicación, no puede existir una educación completa y eficaz para la ciudadanía del siglo XXI. También pensamos que sin esta alfabetización mediática crítica no podemos asegurar una participación ciudadana democrática, consciente y comprometida con la igualdad, la libertad y la justicia social.

Objetivos de la investigación y metodología

El trabajo que presentamos se enmarca en un proyecto de investigación en curso financiado por el Ministerio de economía, industria y competitividad de España (I+D EDU2016-80145-P), en el que participan diversas universidades españolas y del que anticipamos una parte de los resultados obtenidos. Esta investigación tiene como principal objetivo analizar las competencias de los futuros maestros y maestras para el análisis crítico de la información que aparece en medios digitales, así como indagar en sus capacidades para valorar la veracidad, la fiabilidad o la intencionalidad de las fuentes de información sobre problemáticas sociales relevantes y controvertidas, argumentando sobre la credibilidad de determinadas informaciones y contenidos que se difunden en los medios de comunicación y en las redes sociales.

La muestra de 322 estudiantes está formada por alumnado de tercer y cuarto curso del Grado en Educación Primaria de cinco de las universidades que participan en el proyecto de investigación: Universidad de Jaén, Universidad de Málaga, Universidad Jaume I de Castellón, Universidad Florida Universitaria de Valencia y Universidad Autónoma de Barcelona. La herramienta utilizada en esta fase de la investigación es un cuestionario en línea, que nos permite obtener algunos datos cuantitativos y cualitativos y cuyo principal objetivo es indagar en las capacidades de los y las estudiantes para analizar diferentes informaciones y elaborar discursos críticos sobre temas controvertidos con una fuerte carga de valores. Los datos se recaban a partir de una serie de actividades y preguntas abiertas, que se realizan de forma individual con un tiempo máximo de 45 minutos, que buscan hacer reflexionar al alumnado de tal forma que pueda demostrar hasta qué punto es un lector crítico de los medios y de las redes sociales, y cómo construye un relato propio sobre los temas sociales expuestos. En todas las

preguntas se da la posibilidad de consultar cualquier tipo de fuente digital para verificar la información, completarla o buscar otras fuentes que la contradigan.

Para analizar la información obtenida a partir de este cuestionario hemos utilizado en parte la investigación de Wineburg et al. (2016), que evalúa la capacidad de juzgar la información en la red, de estudiantes de diferentes edades de Estados Unidos. Esta investigación establece categorías en función del grado de razonamiento crítico. En nuestro estudio utilizamos también tres categorías de análisis -principiante, emergente y experto-, teniendo en cuenta el nivel de interpretación crítica de los estudiantes frente a publicaciones en Twitter. También hemos distinguido códigos que ayudan a caracterizar las respuestas en la categoría ‘emergente’, para diferenciar los matices más destacados de cada: duda, comparación, contrastación, intencionalidad o ideología del autor, y falsación.

En este trabajo analizamos los discursos contruidos por el alumnado a partir de dos de las actividades del cuestionario. En estas actividades los estudiantes han de realizar un análisis crítico de dos tweets, que reproducen dos noticias con un contenido problemático y que requieren su interpretación y su comprobación. Se han seleccionado estas dos publicaciones en Twitter por ser dos temas relacionados con la perspectiva de género. En la primera actividad los y las estudiantes han de interpretar una imagen que acompaña un tweet que reproduce una noticia falsa sobre la violencia de las mujeres contra los hombres. En la segunda actividad deben interpretar otra imagen que corresponde al tweet de una persona que tergiversa la realidad y difunde una información que ataca al colectivo LGTBIQ desde una ideología intolerante.

Resultados de la investigación

Análisis de la primera actividad

En la primera de las actividades analizadas pedimos al alumnado que interprete de manera crítica un tweet de un usuario que reproduce una noticia que aparece de un modo u otro cada año y que es completamente falsa. Esta noticia esconde una ideología que pretende desviar la atención de los casos de violencia machista. Se valora la capacidad para poner en cuarentena una información hasta que se compruebe su veracidad, así como la predisposición y los recursos para hacerlo. El tweet que les presentamos es el siguiente:

Figura 1. Primera actividad del cuestionario de alfabetización digital crítica. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, reproducimos las características de las categorías creadas para analizar los resultados de esta actividad:

Tabla 1. Características de las categorías de la primera actividad. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la investigación obtenidos nos muestran que los discursos del alumnado del Grado de Educación Primaria, de las universidades que han aportado esta muestra, se encuadran mayoritariamente dentro de la categoría de ‘principiante’. El 48,8% (figura 1) de las futuras maestras y maestros que participaron en la investigación no hacen una crítica sobre el tweet machista y, así, justifican el posicionamiento que presenta su autor, a pesar de que se basa en datos falsos. Dentro de esta categoría encontramos argumentos como los de Laura y

Juan (todos los nombres utilizados son ficticios, aunque se respeta el sexo-género expresado en el cuestionario):

Laura: ‘En mi opinión, considero que en cuanto al tema de la violencia de género, no solo hay que enfocarse en las mujeres que son asesinadas, porque también hay hombres. La violencia de género siempre se asocia a la mujer como víctima y no siempre es así. Cuando una mujer es maltratada se publica a la sociedad, pero cuando es un hombre se intenta ocultar y no hacer visible [...]’.

Juan: ‘La violencia de género debería tener importancia tanto si son mujeres como hombres las víctimas. La violencia de género está generalizada debido a la mayor estadística de mujeres asesinadas por hombres, pero es cierto que muchas novias, esposas o familiares pueden asesinar a un hombre y no tener tanta importancia. La violencia de género afecta a ambos géneros’.

Por otro lado, el 36,6% del alumnado elabora un discurso ‘emergente’ en el que sí que identificamos algunos elementos de un pensamiento reflexivo o valorativo, aunque no suficientes para que sea considerado un discurso con los elementos fundamentales del pensamiento crítico. Vemos las respuestas de Pedro y Marta. Mientras que Pedro ve la ideología y la intencionalidad del autor del tweet, Marta entiende que la comparación es inadecuada, aunque ninguno de los dos cuestiona la veracidad de la fuente:

Pedro: ‘Opino que es un tweet machista porque intenta excusar las muertes ocasionadas por violencia de género. Cabe destacar que el tweet habla de violencia doméstica, y no es comparable a la violencia de género. Ciertamente es que las muertes de esos hombres también deben anunciarse, pero nunca bajo esta intención, que no es otra que la de compararse con las otras muertes [...]’.

Marta: ‘La violencia de género es mayoritaria de hombres a mujeres por lo que siempre en las noticias salen este tipo de noticias, es normal que se intenten erradicar estos comportamientos [...]. Las mujeres somos el género más machacado por lo que siempre reivindicamos nuestros derechos y dignidad por lo que se pierde la violencia doméstica hacia los hombres’.

Dentro de la categoría emergente (figura 2), el 58% determinó que la comparación entre la violencia hacia las mujeres y la violencia hacia los hombres es inadecuada, el 24% comparó y contrastó la noticia con otras fuentes y puso en duda la credibilidad de los datos que ofrecía, el 17,8% determinó que la información que ofrecía el tweet es falsa, y finalmente, el 30% denunció la ideología y/o la intencionalidad del autor del tweet.

Los discursos clasificados dentro de la categoría ‘experto’ son minoritarios, el 7,8% del total de discursos (figura 1). En ellos podemos identificar todos los elementos que requerimos para considerarlos discursos críticos, la denuncia de una comparación injusta, la duda y la contrastación con otras fuentes, la denuncia de su falsedad y de la ideología y la intencionalidad que se esconde detrás de este relato. Estos elementos los podemos encontrar en la respuesta de Clara:

Clara: ‘Vivimos en una sociedad donde predomina claramente el patriarcado. La fiabilidad de este tweet es dudosa, defendiendo una sociedad machista. Sirve para eso o para defender los crímenes provocados por hombres que se han dado, justificándolos. Se llaman ‘bulos antifeministas’ para perpetuar y legitimar la sociedad patriarcado. Debemos contrastar siempre

estas informaciones y no creer todo lo que sale en internet. También fijarnos qué fuentes son más fiables y de donde son extraídos los datos’.

Figura 2. Clasificación de los discursos de la primera actividad analizada según las diferentes categorías. Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Análisis de los discursos de la categoría ‘emergente’ de la primera actividad analizada. Fuente: Elaboración propia.

Análisis de la segunda actividad

En la segunda actividad analizada los futuros maestros deben interpretar de manera crítica un tweet de un usuario que opina sobre un hecho tergiversado y falso. La comparación de la carroza LGTBIQ con una carroza franquista demuestra una ideología totalitaria por parte del autor del tweet. La opinión que se difunde en este tweet trata de un tema controvertido que ha provocado un gran número de intervenciones en los medios digitales, muchas de las cuales han sido homóforas y se han dedicado a manipular la realidad, por lo que es necesario contrastar las fuentes para saber que la participación de este colectivo se limitó a desfilar vestidos con disfraces navideños. El tweet que presentamos es el siguiente:

Figura 4. Segunda actividad del cuestionario de alfabetización digital crítica. Fuente: elaboración propia.

Como en la actividad anterior, se crearon categorías para clasificar las respuestas de los y las estudiantes, que reproducimos a continuación:

Los resultados obtenidos van en la misma línea que los de la actividad anterior, aunque son ligeramente distintos. Quienes elaboraron discursos que hemos clasificado como ‘principiantes’ -acríticos y que justifican la alusión a la posibilidad de una carroza franquista- son el 23,9% del total (figura 3). Podemos ver dos ejemplos en las respuestas de Francisco y María:

Francisco: ‘Actualmente creo que el protagonismo que se le da a organizaciones como LGTB y todo el colectivo es exagerado. No creo que haga falta reivindicar en todo momento tu orientación sexual, pues cualquiera de ellas es tan válida como la otra’.

María: ‘Es un comentario totalmente respetable, pero hay que saber diferenciar una cosa de la otra, el tema de las carrozas gays hoy en día hay gente que lo ve como un disparate al igual que otras personas la época del franquismo: todos bueno en su justa medida, hay que respetar las opiniones, pero no obligar a nadie a creer en lo que tú crees’.

Los discursos clasificados como ‘emergentes’ son mayoritarios en este caso, llegando a representar el 65,5% del total de los discursos recogidos en esta actividad. Podemos ver las respuestas de dos estudiantes, Miguel y Alberto, que consideran que la comparación que hace el autor del tweet es inadecuada, pero no se percatan del sesgo en la información:

Miguel: ‘Sobre este tweet, pienso que la tolerancia es importante en un cierto punto, puesto a que se está comparando a un colectivo, los gays, con ideologías totalmente coherentes y naturales, con otro, franquistas, que persigue una ideología basada en el poder y autoritarismo totalmente incoherente’.

Alberto: ‘Desde mi punto de vista creo que lleva ese tema más allá, ya que una simple manifestación homosexual en la cabalgata no hace daño a ningún ser y además muestra la naturalidad de la homosexualidad. Por otra parte, no se puede comparar con el régimen franquista ni de lejos, porque un régimen que ha matado a miles de personas no es algo de admirar’.

Como en la actividad anterior, diferenciamos algunos aspectos para establecer matices entre los resultados de los discursos ‘emergentes’, así, el 89,57% hacen notar que la comparación entre una carroza franquista y una carroza homosexual es inadecuada, el 2,84% duda sobre la veracidad de la información y contrasta el tweet con otras fuentes, el 1,42% concluye que la información es falsa o está sesgada. Por último, el 19,9% pone de relieve la ideología y/o la intencionalidad del autor del tweet.

Tan solo el 0,6% de los discursos los podemos clasificar como ‘experto’ o críticos, ya que ponen de manifiesto que la comparación entre una carroza franquista y una carroza con personas homosexuales es demagógica, dudan sobre la información que ofrece el tweet y la contrastan llegando a la conclusión que la información está sesgada y, al mismo tiempo, ponen de manifiesto la ideología franquista y homófoba del autor del tweet. Podemos ver la respuesta de Olga:

Olga: ‘El tweet es de una persona perteneciente a un colectivo llamado ‘España ciudadana’, de índole claramente franquista y extrema derecha, por lo que la ideología de su afirmación es obvia. En la siguiente noticia, podemos leer que tenían permiso de un juez para desfilan con dicha carroza por las calles de Vallecas pues no atentaba contra las libertades de nadie [...]. Era una carroza que pretendía visibilizar la diversidad y los derechos humanos, algo que está dentro de los valores que se han de enseñar a los niños y que, por qué no, pueden estar ligados a actos como la Navidad, donde se fomenta el amor, la familia, etc. Es una forma de intentar que todos los tipos de familia estén representados en las fiestas navideñas [...]’.

Figura 5. Clasificación de los discursos de la segunda actividad analizada según las diferentes categorías. Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Análisis de los discursos de la categoría ‘emergente’ de la segunda actividad analizada. Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Analizando los discursos elaborados por el alumnado a partir de estas dos actividades, debemos destacar en primer lugar los bajos resultados con relación a sus capacidades de pensamiento crítico para interpretar problemas sociales relevantes. Estos van en la misma línea de los resultados del reporte del Stanford History education group (Wineburg et al., 2016) que los llegan a calificar como desoladores. Los datos obtenidos en las dos actividades analizadas indican un porcentaje muy minoritario de estudiantes que elaboran discursos expertos críticos, que en la segunda no llega al 1% de estudiantes que han participado en la investigación en las distintas universidades. Un porcentaje preocupante si tenemos en cuenta que son estos maestros y maestras quienes deberán formar la ciudadanía crítica del futuro. Pero si no son capaces de cuestionar la información en un mundo dominado por múltiples medios digitales, será difícil que sean capaces de ayudar a su alumnado a cuestionarse las relaciones de poder y a trabajar por la justicia social y el avance de la democracia.

Tabla 3. Resultados conjuntos de las dos actividades. Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de estudiantes elaboraron discursos que se sitúan en la categoría de ‘principiante’ en la primera actividad analizada, superando el 45%, incapaces de reconocer una información que manipula los hechos. En la segunda actividad el número supera en poco el 20%. Estos porcentajes nos parecen muy elevados si consideramos que se trata de un contexto universitario, en los últimos dos cursos, donde deberían haberse acostumbrado a contrastar la información y a comprobar la fiabilidad de las informaciones. Nos preguntamos en este sentido: ¿Qué formación crítica se está proporcionando tanto en la formación preuniversitaria? ¿Qué formación deberían recibir en la universidad? En este nuevo contexto parece pertinente replantear el rol de los futuros docentes en el sistema educativo (Kendall y McDougall, 2012) y los objetivos de los programas de formación inicial.

El grupo mayoritario de estudiantes elabora un discurso en la segunda actividad que se sitúa en la categoría de ‘emergente’, con algo más del 65%, mientras que en la primera la misma categoría está cerca del 37%. Si tenemos en cuenta diferentes aspectos en las respuestas de estas personas, destaca que tan solo una minoría de estudiantes duda y contrasta la información con otros medios, un 24% en la primera actividad y algo menos del 3% en la segunda. Podríamos pensar, en un principio, que son personas muy acostumbradas a usar recursos digitales, a interpretar informaciones a las que tienen fácil acceso y a valorar la veracidad de lo que aparece en las múltiples pantallas que consultan. Pero los resultados obtenidos no reflejan que posean o que pongan en práctica estas capacidades.

Según Gutierrez y Tyner (2012), la educación para los medios en los distintos niveles educativos no debe reducirse al desarrollo de la competencia digital de forma instrumental olvidando las actitudes y valores. Sin embargo, nuestra investigación apunta que más allá del dominio técnico del medio, su predisposición a la interpretación crítica de la información es escasa o minoritaria. Dentro de la categoría ‘emergente’, solo el 30% de estudiantes en la primera actividad tiene en cuenta la intencionalidad o la ideología del autor, que se deduce de su relato. En la segunda actividad esta capacidad se reduce al 19,9% de estudiantes que demuestran comprender que sobre un problema social siempre hay diferentes puntos de vista, intereses o ideologías diversas. Algunos análisis son muy ingenuos o no acaban de comprender la relevancia del problema o la gravedad de los planteamientos.

Nuestra investigación también demuestra que con relación a las problemáticas sociales que aparecían como eje central de las actividades, y para la lectura crítica de los medios, todavía hay mucho trabajo por hacer con el alumnado universitario, hecho que también se evidencia en otras investigaciones del mismo tipo (Buitrago, Navarro y García, 2015; Wineburg et al., 2016). Entendemos que, más allá de interpretar de una u otra forma una determinada información, los futuros docentes han de tener un posicionamiento claro sobre los derechos humanos y los valores democráticos. A través del aprendizaje del uso de los recursos digitales debemos formar ciudadanos que sean sujetos responsables, cultos y críticos (Area y Ribeiro, 2012), que tengan en cuenta su función social como maestros y maestras.

Es evidente que deben repensarse los programas de estudio del profesorado, para incorporar una alfabetización crítica sobre los medios. Además, esta formación debe realizarse a partir del estudio de problemáticas sociales o temas controvertidos que, con perspectiva de género, cuestionen las maneras de pensar de nuestro alumnado y lo preparen para una intervención social comprometida y responsable. Estamos convencidos que sin esta alfabetización crítica en

la sociedad del espectáculo no existirá una auténtica educación, y que sin pensamiento crítico no avanzaremos en la calidad de nuestra democracia.

Notas

- Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto I+D EDU2016-80145-P subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Referencias

Area, M. & Ribeiro, M.T. (2012). From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. [De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0]. *Comunicar*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa.

Baxter, J (2004). *Positioning Gender in Discourse: A Feminist Methodology*. Palgrave Macmillan, Londres.

Baxter, J. (2007). Post-structuralist analysis of classroom discourse. En M. Martin-Jones, de A.M. Mejia (eds). *Encyclopaedia of Language and Education: Discourse and Education*, (pp. 69 -80), vol. 3. New York: Springer.

Berson, I.R., Berson, M.J., Dennis, D.V. & Powell, L.R. (2017). Leveraging Literacy: Research on Critical Reading in the Social Studies. En M. McGlinn & Ch. Mason (eds.). *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 414-439). New York: Wiley-Blackwell.

Buckingham, D. (2019). Teaching media in a ‘post-truth’ age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education / La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Cultura y Educación*, 1-19. DOI: 10.1080/11356405.2019.1603814

Buitrago, A., Navarro, E. & Garcia, A (2015). Communication, Education and Society in a Digital Context. A Pioneering Experience of Media Literacy at the Spanish University. En Eleà, I (ed.). *Agents and Voices A Panorama of Media Education in Brazil, Portugal and Spain* (pp. 269-276). International Clearinghouse on Children, Youth and Media at Nordicom, University of Gothenburg.

Debord, G. (2015). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.

Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (2013). *Evolución de la adolescencia española sobre igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia.

Díez-Bedmar, M.C. (2017). Teaching Social Sciences with a Gender Perspective: Turning Obstacles Into Opportunities. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 771-774.

Diez-Gutiérrez, E. & Díaz-Nafria, J. (2018). Ubiquitous learning ecologies for a critical cybercitizenship. [Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica]. *Comunicar*, 54, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>

La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter.

Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.

Estebanez, I. & Vazquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Bilbao: Gobierno Vasco.

Evans, R. W. & Saxe, D. W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.

Fairclough, N. (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.). *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed., pp. 162–186). London: SAGE.

Freire, P. y Macedo, D. (2004). *Literacy: Reading the Word and the World*. Londres: Routledge.

Freire, P. (1989). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Fueyo, A., De-Andrés, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19 (2), 81-93.

García-Jiménez, A., Vozmediano, M. y Sendra, J. (2017). Condición de vulnerabilidad y apropiación del ciberespacio en la adolescencia. En J. Herrero y C. Mateos (coords.). *Del verbo al bit* (pp. 570-586). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.

Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (Third Edition). New York: Routledge.

Giroux, H. A. (1993). Literacy and the politics of difference. En C. Lankshear, P. McLaren (eds.). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern* (pp. 367–377). New York: State University of New York Press.

Giroux, H. A. (2011). *The spectacle of illiteracy and the crisis of democracy. In Zombie politics and culture in the age of casino capitalism*. New York: Peter Lang.

Gómez, M., Roses, S. & Fariás, P. (2012). The Academic Use of Social Networks among University Students. [El uso académico de las redes sociales en universitarios]. *Comunicar*, 38, 131-138. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>

Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

Hess, D. (2008). Controversial Issues in Democratic Discourse. En L. Levstik y C. Tyson (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp.124-136). New York: Routledge.

Ho, L-Ch.; McAvoy, P.; Hess, D. & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies: A Review of the Research. En M.

McGlinn, Ch. Mason (eds.). *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 321-335). New York: Wiley-Blackwell.

Kendall, A. y McDougall, J. (2012). Critical Media Literacy after the Media. [Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad]. *Comunicar*, 38, 21-29. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-02>

Lankshear, C., & McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.

Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le Cartable de Clio*, 3, 245-253.

Macharia, S. (2015). *El Proyecto de Monitoreo Global de Medios 2015*. Disponible en <https://bit.ly/23UHtoF>

Moscovici, S. (1993). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.

Pages, J., Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

Perez Gomez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Perez Tornero, JM. (2011). El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. *Aula de innovación educativa*, 200, 55-59.

Ramirez, A. y Gonzalez, N. (2016). Media Competence of Teachers and Students of Compulsory Education in Spain. [Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España]. *Comunicar*, 49, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>

Romero-Rodríguez, L. M., Contreras-Pulido, P., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2019). Media competencies of university professors and students. Comparison of levels in Spain, Portugal, Brazil and Venezuela / Las competencias mediáticas de profesores y estudiantes universitarios. Comparación de niveles en España, Portugal, Brasil y Venezuela, *Cultura y Educación*, DOI: 10.1080/11356405.2019.1597564

Ross, E. W. (2014). *The Social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities* (4th ed.). Albany: State University of New York Press.

Ross, E.W. (2013). Spectacle, critical pedagogy and critical social studies education. En J.J. Díaz-Matarranz, A. Santisteban y A. Cascajero (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. (pp. 19-43). Alcalá: Servicio de Publicaciones.

Santisteban, A. y González Valencia, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En J.J. Díaz, A. Santisteban, A. y Cascajero (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Stoddard, J.S. and Marcus, A.S. (2017). Media and Social Studies Education. En M. McGlinn & Ch. Mason (eds.). *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 477-498). New York: Wiley-Blackwell.

Torrego, A. & Gutierrez, A. (2016). Watching and Tweeting: Youngsters' Responses to Media Representations of Resistance. [Ver y tuitear: reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia]. *Comunicar*, 47, 9-17. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-01>

Tortajada, I., Arauna, N. & Martinez, I.J. (2013). Advertising Stereotypes and Gender Representation in Social Networking Sites. [Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales]. *Comunicar*, 41, 177-186. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-17>

Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, 5-12.

Tur, G., Marin-Juarros, V. & Carpenter, J. (2017). Using Twitter in Higher Education in Spain and the USA. [Uso de Twitter en Educación Superior en España y Estados Unidos]. *Comunicar*, 51, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-02>

Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository.

Figura 1. Primera actividad del cuestionario de alfabetización digital crítica. Elaboración propia.

Observa el siguiente tweet que realizó una persona el 2 de enero de 2017.



Se puede consultar el tweet y los comentarios que se añadieron por parte de otros usuarios en: <https://twitter.com/carolusaurelius/status/948207954276311040>

Utiliza Internet u otros medios digitales para contrastar esta información y da tu opinión sobre esta problemática:

Fuente: Elaboración propia.

Texto traducido:

Look at the following tweet published on January 2nd, 2017.

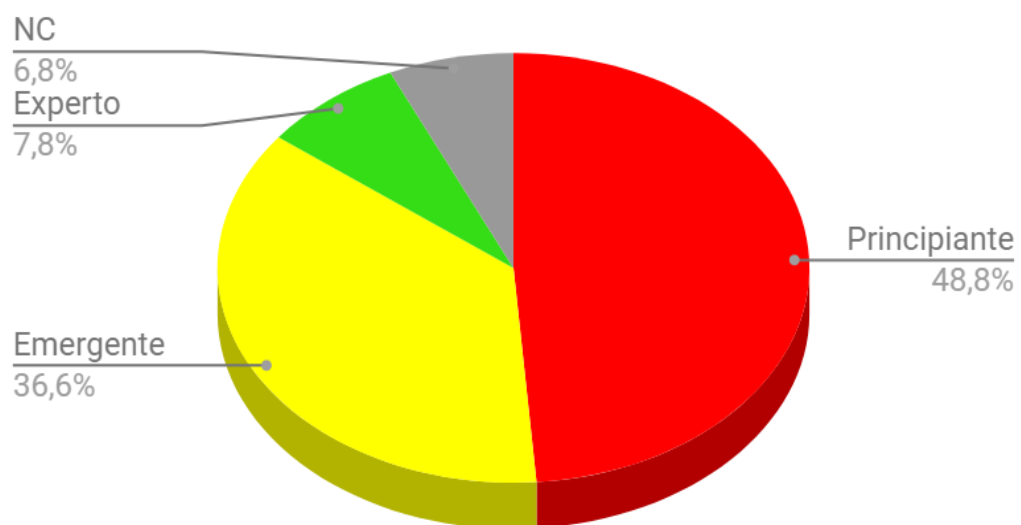
SPAIN: Approximately 30 men have been murdered by women during 2017: Nobody will talk about them when they are dead!

Tabla 1. Características de las categorías de la primera actividad.

Categoría del discurso	Características
Principiante	Opina sobre los datos de la información sin hacer una crítica detenida de su contenido y de la realidad sobre la violencia de género. Reproduce la denuncia del autor y justifica la problemática por la existencia de posiciones contrapuestas, pero no es consciente de la ideología que se esconde detrás del tweet.
Emergente	Argumenta sobre la noticia y la compara con otras fuentes, introduciendo la duda sobre su veracidad. Entiende que el comentario hace uso de una comparación inadecuada y se percata del ataque contra una determinada idea.
Experto	Argumenta sobre la veracidad y la fiabilidad de la noticia, contrastando la información con otras fuentes y denunciando la auténtica ideología de quien la difunde, que intenta esconder la realidad incontestable que es la violencia de género. Comprueba la realidad de la información y descubre la manipulación y la interpretación sesgada de la noticia.

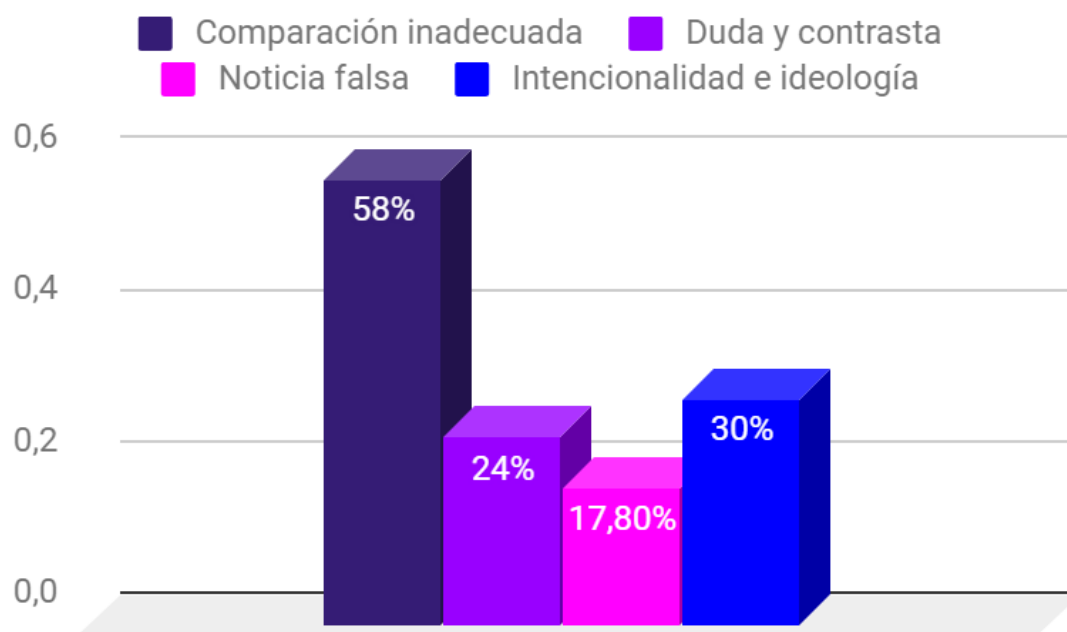
Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Clasificación de los discursos de la primera actividad analizada según las diferentes categorías.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Análisis de los discursos de la categoría 'emergente' de la primera actividad analizada.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Segunda actividad del cuestionario de alfabetización digital crítica.

La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter.

Observa el siguiente tweet que realizó una persona el 5 de enero de 2018 sobre la presencia de una carroza del colectivo LGTB en la cabalgada de los Reyes Magos en el barrio de Vallecas en Madrid.



Se puede consultar el tweet y los comentarios que se añadieron por parte de otros usuarios en: <https://twitter.com/juanjesu90/status/948547529708326912>

Utiliza Internet u otros medios digitales para contrastar esta información y da tu opinión sobre esta problemática y la comparación que se hace:

Fuente: Elaboración propia.

Texto traducido:

Look at the following tweet published on January 5th, 2018 about the presence of a LGBT float on the Three Kings' Cavalcade in the Vallecas neighborhood in Madrid.

I'll never forgive you, Manuela Carmena. Never.

If there can be gay floats it should be able to be Francoists floats. And then, you are the intolerant one. #CavalcadeARV

You can see the tweet and its replies done by other authors in: <https://twitter.com/juanjesus90/status/948547529708326912>

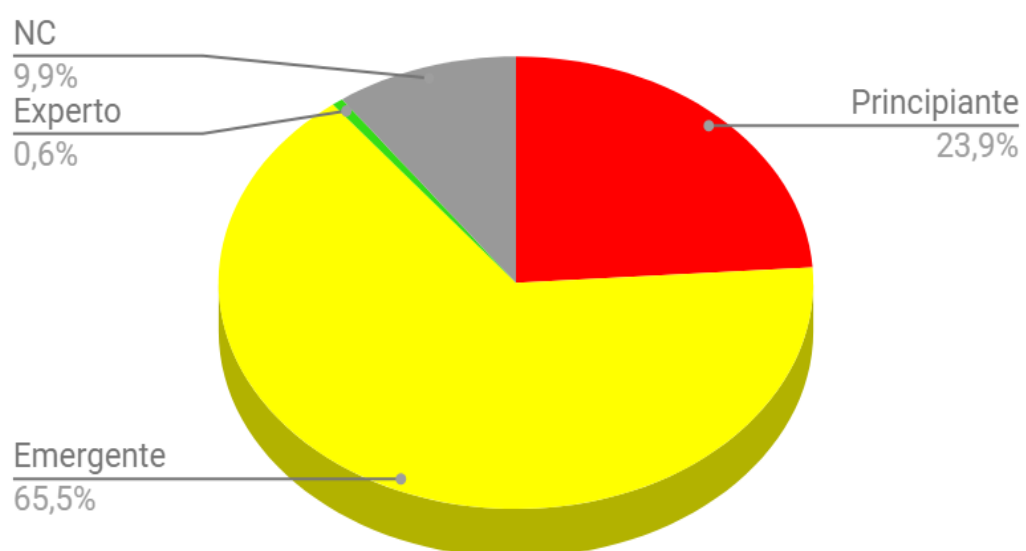
Use Internet or other digital media to contrast this information and give your opinion about this problematic and the comparison that is made.

Tabla 2. Características de las categorías de la segunda actividad.

Categoría del discurso	Características
Principiante	Opina reproduciendo la denuncia del autor y justificando la problemática por la existencia de posiciones contrapuestas, pero no es consciente de la ideología autoritaria y homófoba que se esconde detrás del tweet.
Emergente	Argumenta que el comentario hace uso de una comparación inadecuada y se percata de la exageración y el ataque contra una determinada idea de la igualdad.
Experto	Argumenta sobre la incongruencia en la comparación que se realiza y desenmascara la ideología no democrática y homófoba. Comprueba la realidad de la información y descubre la manipulación y la interpretación sesgada de la noticia.

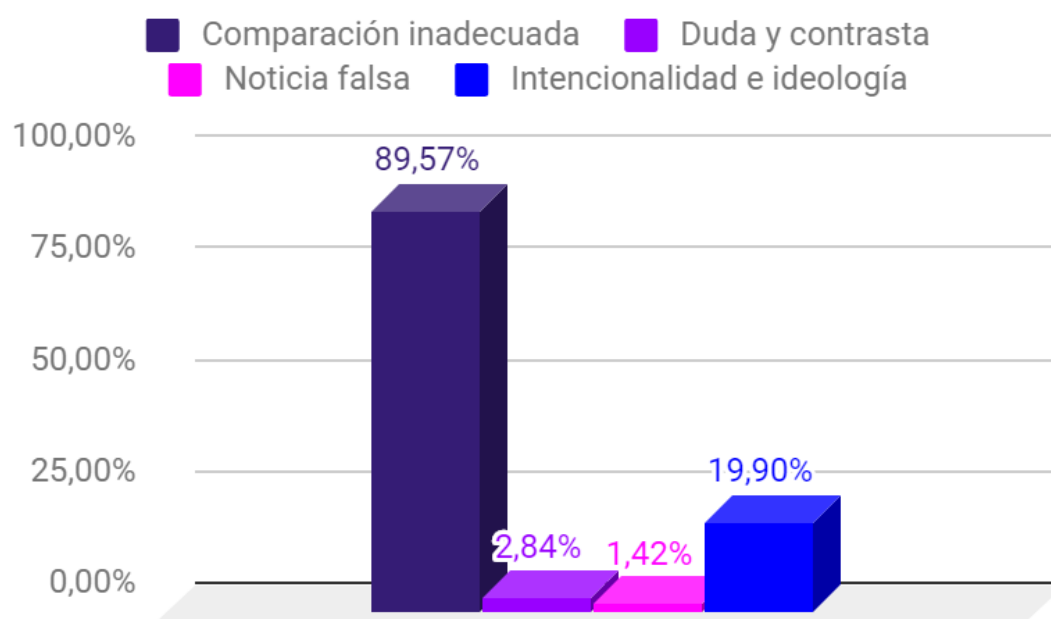
Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Clasificación de los discursos de la segunda actividad analizada según las diferentes categorías.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Análisis de los discursos de la categoría 'emergente' de la segunda actividad analizada.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Resultados conjuntos de las dos actividades.

Principiante	Emergente	Experto	NC
--------------	-----------	---------	----

La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter.

Actividad 1	48,8%	36,6%	7,8%	6,8%
-------------	-------	-------	------	------

Actividad 2	23,9%	65,5%	0,6%	9,9%
-------------	-------	-------	------	------

Fuente: Elaboración propia.