

Critical Literacy and the Media: Teachers in Training in the Face of Hate Speech

Literacidad crítica y medios de comunicación: el profesorado en formación ante el discurso del odio

Michel Santiago del Pino

michel.santiago@uca.es

Universidad de Cádiz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9883-9477>

Fecha de recepción: 18/07/2020

Fecha de aceptación: 13/11/2020

Cristina Goenechea Permisán

cristina.goenechea@uca.es

Universidad de Cádiz

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6890-3431>

Santiago del Pino, Michel & Goenechea Permisán, Cristina (2020). Critical Literacy and the Media: Teachers in Training in the Face of Hate Speech. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 181-196.

DOI 10.37132/isl.v0i14.328

Santiago del Pino, Michel y Goenechea Permisán, Cristina (2020). Literacidad crítica y medios de comunicación: el profesorado en formación ante el discurso del odio. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 197-212.

DOI 10.37132/isl.v0i14.328

ISL

Publicación en inglés y español

Platform &
workflow by
OJS / PKP

Critical Literacy and the Media: Teachers in Training in the Face of Hate Speech

Abstract: The study that we present is part of a broader research project on the possibilities of improving critical literacy in the face of the media and social networks of communication, in the initial training of secondary education teachers, in line with the efforts that UNESCO has been developing through the collaboration of an international network of universities. The main objective of the specific case that we present is to know the attitudes and communicative behaviour of students in the Master's Degree in Teaching Program in the face of hate speech and violence, in the context of multimodal media, as well as the perception they have about their own competence to train future students in media literacy and the importance they attach to it. As an instrument to achieve this goal, a questionnaire was chosen to describe the conditions of the media reality that students appreciate, identify norms and patterns of these conditions and actions, and determine relationships between these and their opinions regarding the education of their future students on the subject. A sample of students from the University of Cádiz responded ($n = 72$), stating conclusive positions regarding the importance of literacy or media literacy, but contrary to expectations, they do not have a homogeneous media culture. On the other hand, they do coincide in a perspective of the experience of interaction focused on the personal and pay little attention to disruptive phenomena in the media and digital networks. Therefore, when they have an incident with aggressive speech, it affects them drastically, and they have no strategies to deal with it. However, they perceive themselves prepared to educate their future students on the subject. We believe that these results justify the need to implement specific training in critical media literacy for future secondary school teachers.

Keywords: Critical Literacy; Media education; Speech of Hate; Secondary Education.

Santiago del Pino, Michel & Goenechea Permisán, Cristina (2020). Critical Literacy and the Media: Teachers in Training in the Face of Hate Speech. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 181-196.

DOI 10.37132/isl.v0i14.328

Introduction

In the usual uses and interpretations, “literacy” has included its own definition in the RAE dictionary and its functional extensions in the second half of the 20th century, to collect a large part of the social uses that organise life through letters (Sánchez Rodríguez, 2014). At present, the term in English ‘often implies reading and written text’ (Maloy, 2016, p. 14). But, as Trigo et al. (2020) point out, concern about the lack of reading habits in children and young people has already left a long trail of research work. However, within the framework of the research project ‘Determining factors in the reading habits of secondary school students. A study from the variables of the educational context’, the aforementioned professors from the University of Cádiz emphasize that the search for ‘effective solutions’ must be done ‘in a way adjusted to the current adolescent reality’. In that direction, they include among the selected proposals ‘those that take advantage of social networks or digital media to encourage reading: blogs, e-Books, epitexts, Facebook, Tuenti, Twitter, YouTube’ (*Op cit.* p. 56).

They consider, therefore, that the hypertextual and intertextual practices and relationships of reading and writing (Fainholc, 2004), whose possibilities for learning have already been seen by Spiro et al. (1991), have for more than two decades been immersed in media phenomena. Added to the digitisation of information is now the convergence of media (Jenkins, 2008) and the affordability and portability of media production systems and devices, as well as the increasing interoperability between networks thanks to the pan-extension of the Internet.

The consolidated daily use of multidimensional navigation imposes transliteracy, pointed out by numerous authors (Jenkins, 2003; Jenkins et al., 2015; Scolari et al., 2018), whose field of study must be maintained as open as the permanent transformation of social cognition in the media and communication networks determines, and as concrete as the crystallisation of practices in the networks of discursive actors allows, such as transmedia and crossmedia narration, socialisation through ‘transliterations’ (Frau-Meigs, 2012, p. 4) or named phenomena of all kinds. In this virtual universe, young people and adolescents are intense discursive actors, whose ‘vernacular practices’ (Cassany, 2012, p. 93) can show their main interests.

Far from preserving its full meaning, this social discourse shows its cognitive markers, in general. Pablo del Río (1996) affirms that the discourse defined by the progressive configuration of a mosaic thought, fragmented, little cognitively structured, privileging semantic relations of a non-analytical nature and carrying out associations by formal features and not by meanings. Superficial and imaginary expressive structures are created and incorporated into vital projects. All this leads to the acceptance of the most striking and superficial attributes and the elimination of those that are less so, that is, the construction and promotion of stereotypes. In this noisy and intoxicated atmosphere (Aguaded, 2014), it is a great effort for an adolescent to surpass his level of ‘routine expert’ (De la Torre, 2009) in micro-techniques of web browsing and application management and to acquire media competence, necessary for a critical literacy, which allows them to provide their prosumer role (Toffler, 1997) potential of the cognitive-emotional depth that true artistic and intellectual creativity requires (Buckingham, 2006, 2010; Ferrés, 2014; Martínez Salanova, 2014; Pérez Tornero, 2013a).

It is at this intersection of needs and exchanges, where the definition of meanings becomes more intricate. In all areas, the urgency to extend the critical exercise of texts outside the disciplinary areas is perceived. Faced with the debates around the lack of definition of critical

literacy, Lewison et al. (2002) reviewed the treatment given to the construct during the last three decades of the last century and, in order to guide teachers, they presented their synthesis in the form of an operational proposal articulated in four dimensions: a) disturbing the common place, b) questioning multiple points of view, c) focusing on socio-political issues, and d) taking action and promoting social justice. Following this direction, critical literacy found successful accommodation in the formulation of Beck (2005), who considered the theory in this regard as ‘an attitude towards texts and discourses that questions the social, political and economic conditions under which the texts were constructed’.

In recent years, in line with the critical studies of the discourse of Professor Teun Van Dijk (2006, 2009, 2016), critical literacy has broadened the circumscribed framework to printed texts and applies its principles ‘to practically all work media creative, including television, movies, web pages, music, art and other means of expression’ (Draper & Reidel, 2011, cited by Maloy, 2016, p.14). In general, minors lack higher-order thinking and communication skills (Vigotsky, 1988), cognitive, linguistic and discursive, pragmatic and cultural, evaluative and affective skills (Serrano, 2008), associative and critical skills, included in ‘critical literacy’ (Cassany, 2006, 2012). Due to this, ‘transmedia education needs that exchange between what happens with the media outside the school and the teaching-learning processes that take place inside the classroom’ (Scolari et al., 2019, p. 10).

Media and information literacy (UNESCO, 2011) adopts the sociocultural and critical paradigm from its own antecedents, such as the emancipatory critical literacy of Paulo Freire (Freire & Macedo, 1989) or the study of the representation of reality in the media as a subject teaching the audience proposed by Len Masterman since 1985 (Masterman, 1994). Both models of inquiry about media content coincide with the definition of critical literacy made by Lewison et al. (*Op cit.*). We anchor in this confluence the concept of media literacy (ML), with critical action as a basal and transversal component (Kellner & Share, 2007); in short, in the knowledge of the processes that are hidden behind production of meanings, those that inform and motivate our criteria in the judgment, both of the speech of others and of our own, autonomous or collective creation, and from their impact on the mind on our emotional and deliberative circuits (Ferrés, 2014).

The need for media literacy in the educational system must be reflected in the acquisition of competence (Jiménez-Pérez & Villanueva, 2014) in the use of media and information, both in its dimensions of understanding and analysis and in its expressive dimensions (Ferrés & Piscitelli, 2012). In this way, the knowledge, skills, and cognitive-emotional attitudes involved in searching, selecting, evaluating, analysing, and storing information, in their treatment and their use with any available code or technique are covered (Wilson et al., 2011).

One of the niches, just recently named, where words are housed and that most impacts the mind, especially of minors, is hate speech and violence (DOV, hereinafter). In this educational context of media literacy or literacy (media literacy in the English-speaking context), various initiatives have emerged in Europe focused on the prevention of hateful attitudes and are also interested in the prevention of cyberbullying: The guides for educators (2012 and 2007) edited by the OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR); the FRIDA Project on Training for the prevention and detection of racism, xenophobia, and related forms of intolerance in the classroom, developed in Spain in 2015; the Prevention of online hate speech training project, European Wergeland Center, Norway; the pedagogical project NO HATE - Ce qui vous irnde,

carried out by the Loupiote association, designed to educate young people about online hate and cyberbullying; the Kiva Program in Finland, which does not emphasise aggressor and attacked or victim, but is based on addressing the student witnesses who make fun of the situation and on other elements of the context.

In Spain, within the framework of the youth initiative campaign No to hate speech (No Hate Speech Youth Campaign) promoted by the European Council, it is necessary to mention the guide published by the Institute of Youth aimed at formal and informal educators, Orientations – Manual to Combat Hate Speech on the Internet Through Human Rights Education (Keen & Georgescu, 2018), which presents 24 didactic activities to work on with students from 13 to 18 years old.

Based on what has been stated so far, we observe how the speech acquires great relevance in the debates around the imposition of limits to expression in relation to hatred and violence (Santiago et al., 2019a), and we agree on the urgency of developing the competences of the teaching staff around the DOV. However, we consider that the implementation of media education in initial training plans would allow transforming social coping from education into critical literacy of secondary school students to eradicate the growth of a violent model of cultural pattern. A basal publication for this has been the Media Literacy Curriculum for Teachers (AMI) (UNESCO, 2011) and its complementary resources. Together with the network of more than 500 professors from numerous universities, UNESCO continues to encourage the training of teachers in Media Literacy or Literacy (hereinafter ML).

Objectives and hypothesis

The concerns described led us to carry out a study that seeks to identify and analyse the possibilities of implementing BF in the MAES of the University of Cádiz. It contains the topics addressed in the questionnaire that seek to outline the cultural landscape of students in their initial training regarding knowledge, beliefs, and attitudes related to DOV, with special attention to its presence in analog and digital media, as well as in relation to their own competence in LM and to their own assessment of their future teaching practice.

Methodology

Participants

The target universe of the study was made up of the 209 students enrolled in the MAES of the University of Cádiz during the 2015–2016 academic year. The presentation of the questionnaire and its objectives was carried out in person in each of the five groups in which the students were distributed, emphasising the importance of their collaboration in the research process. The informed consent to participate voluntarily, together with the permission to use their private email addresses, was signed individually by a total of 172 students (96 female and 74 male).

The sampling frame was limited to this group to which the questionnaire was sent. Our definitive sample of data is made up of the responses sent by 72 participants with a mean age of

27 years, 61% of women ($n_1 = 44$) and 39% of men ($n_2 = 28$), – which indicates an acceptable response rate (Schonlau et al., 2002): 72 of $209 = 34.45\%$ ($N = 72 / 34.45\%$).

Instrument

To know the students' perception, a descriptive questionnaire was developed, capable of measuring the phenomena under study without manipulation. The aim was to analyse the level of the variables at a given time to describe their attitude towards the phenomena and analyse their incidence at that time (Hernández et al., 2006), in this case during their initial training. We start from the approach based on Human Rights and Inclusive Education, as basic and cross-sectional indicators.

We've investigated in the studies of the ML related to media competencies and indicators (Ferrés & Piscitelli, 2012) and the AMI Curriculum for teachers (2011). In addition, among the main references for the elaboration of the instrument is the Alton Grizzle questionnaire to the students of the pilot course 'Media Literacy' UNESCO (Athabasca University, 2015); part of the items on this questionnaire were collected and reworked to avoid ambiguities and make them more understandable. These categories and items inspired by the aforementioned questionnaire were completed with many other items of our own creation.

In addition, to achieve a good level of interpretation, the models and analysis tools appropriate to the AMI thematic areas were considered, (Ferrés 2006; Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez Tornero, 2012); the questionnaire carried out in 2011 about the media competence of Andalusian citizens (Agueda et al., 2011, 2014; Area, 2012); as well as literature referring to the specific topics addressed in the questionnaire.

Once the preparation of the first version of the questionnaire was completed, we submitted it to the judgment of five experts, to reveal unperceived errors, and to validate its contents and format. These were informed about the objectives of the research and the test and about the theoretical framework in which it is registered, so that they could observe the coherence of the instrument, in terms of its relationship with the theme related to the dimensions and categories established, and the timeliness of its structure, as well as its internal congruence, in terms of the relevance and pertinence of the items prepared. In addition, their attention to understanding, possible biases, and their contribution in alternative formulations of statements or categories was requested. It was completed with the evaluation of the metric properties of the instrument, which was carried out by a specialist in research methodology. In addition, we have the collaboration of three students graduated from the MAES, to obtain an assessment of both semantic and instructional understanding, from a perspective similar to that of the questionnaire recipients. The procedures that were followed were those carried out for the validation of the questionnaire administered to the teachers of the MAES in the framework of the same research (Santiago et al., 2019b).

Process

As we have already pointed out, our objective is to characterise the students; however, according to Hernández et al. (1991, p.264), “the statements qualify the object of the attitude that is being

measured". Special care was taken during the process of preparing the statements that, once selected according to the context and profile of the recipients, they should have conceptual validity both by themselves and by the relationships they establish with each other, so that each set of items contained the baseline aspects necessary to offer an appreciation of the students' attitude towards the underlying concepts in each dimension.

For this reason, most of the questions were formulated using Likert scales, considered adequate for the measurement of attitudes, through the assessment of the degree of agreement or disagreement with different statements that complement each other. To propose their response options, the grading with 11 values was chosen for a level of agreement with the statements contained in the items – from Completely disagree (value 0) to Completely agree (value 10); – considering that, being a common assessment scale for students, its use would be more comfortable and intuitive. The Likert scales were completed with a frequency scale and a single response question.

To know the reliability of the instrument, Cronbach's alpha was calculated for those variables whose measurement is 'scalar', that is, it applies to all those variables where responses with Likert ratings are sought (0 to 10 and 0 to 4). This test allows one to study the properties of the measurement scales and the items that constitute them. The advantage of this coefficient is that it requires only one administration of the instrument and can take values between 0 and 1. From theory, it has been considered that a Cronbach's alpha equal to or greater than 0.70 indicates that the instrument has good internal consistency and reliability. The closer it is to 1, the better – in our case, 0.81.

The questionnaire was applied through an on-line platform, Survey Monkey, and the data systematisation was carried out through the IBM SPSS Statistics 20 program. Both in the data collection process and in the information processing, the Code of Ethics and Good Practices (COPE) has been followed.

Results

The thematic dimensions of the study are Discourse of Hate and Violence (DOV) and Media Literacy (LM) and educational environment. Its explanation is structured by:

- Delimitation of the concept in each dimension and of the topic in each corresponding subdimension using keywords, showing the conceptual universe that is the object of the investigation.
- Presentation of results through graphs, for the topics whose visual representation is more effective, and tables for questions posed through Likert scales, where the averages of each item for each subdimension or category appear. The average score achieved (n = 72) on the scales is given, considering the values from 0 to 4 = low, 5 to 7 = medium, and 8 to 10 = high.
- Result of the accumulated value, through three intervals (minimum – medium – high), by study subdimension.
- Explanation of the detected findings.

Speech of Hate and Violence

Delimitation: Shows the perception and ability to deal with hateful and violent speech while browsing the Internet or interacting on digital networks and channels.

a) Perception of the Discourse of Hate and Violence online

Topic: Characterises the degree of interaction with DOV during Internet browsing and the reaction to it, in terms of inhibition of participation; as well as the attitude towards cyberbullying, in the face of teaching.

The perceived incidence of the circulation of violent texts, videos, or materials on the Internet, based on random encounters, is highly variable, as can be seen from the high dispersion in the responses with multimodal frequency. It should be specified that the extremes of the scale, 13 people for the value 10 (18.1%) and 10 people for the value 0 (13.9%) are among the four most frequent values, together with 11 people (15.3%) for the value 7, and 9 people for the value 5 (12.5%). A similar dispersion occurs in relation to the inhibition of participation that tripping can cause: 12 people for the value 0 (16.7%), 10 people for the value 10 (13.9%), again 11 people (15.3%) for value 7, and 13 people for value 5 (18.1%). This segmentation could indicate that the probabilities of encountering this type of speech may be determined by the different types of user profiles of the students and their diverse degree of participation in social networks.

However, students in general were quite or very concerned about cyberbullying suffered by minors (81.9%), assessing 62% the maximum option of agreement (10), while their performance as netizens is not particularly affected by DOVs; although, it should be noted that 13.9% see their participation on the Internet greatly affected by these types of comments (value 10 on the scale), as opposed to 16.7% who are not affected at all (value 0 on the scale).

Table 1. *Perception of hate speech and violence online*

Affirmations	Average
On the Internet I have come across videos or material published by violent groups by chance.	4.97
The comments of the provocateurs (trolls) on the Internet negatively affect my level of participation.	5.29
I'm concerned about how to prevent bullying that affects minors online.	8.86
Abstract: Degree perception of hate speech and violence online (0=min and 30=max) (0 to 15= low, 15 to 24=medium, 24 to 30=high)	19.13

b) Coping with the Discourse of Hate and Violence online

Topic: It characterises the response capacity of students while browsing the Internet, through the frequency with which they perceive a certain way and carry out certain actions against DOV.

To complete the perception that students have of aggressive speech on the Internet, we wanted to know what effects they think it has on their own communicative behaviour. We propose the choice between different types of reactions, which we consider the most common.

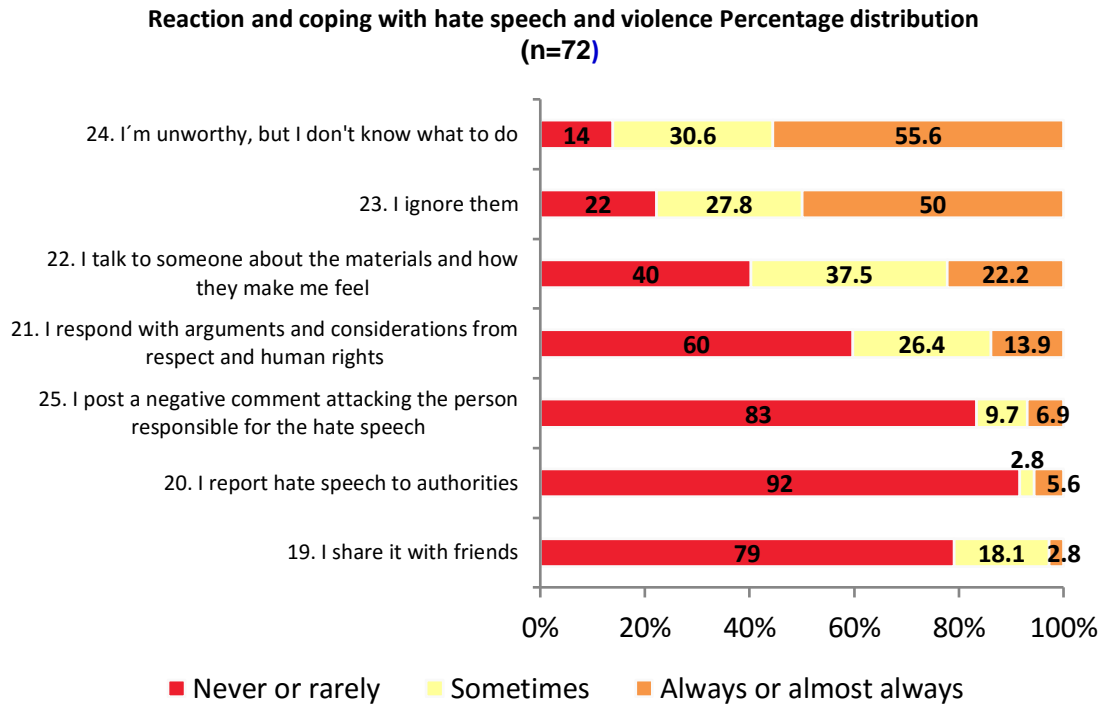


Figure 1. Reaction and coping with hate speech and violence

More than half of the students – 56% – are always or almost always indignant, but they do not know what to do or do nothing; while 50% always or almost always ignore this type of comment or materials, and in correlation, a majority of students (79.2%) never or almost never shared these types of speech with their peers. We highlight how 83.3% responded ‘never or almost never’ to the statement ‘I publish a negative comment attacking the person responsible for the hate speech or those materials’, five people answered ‘always or almost always’. Also, it is striking that 91.7% never report hate speech to the authorities. The issue, therefore, does not cause enough concern to be a reason for mobilisation and, therefore, is it of social interest. However, based on the vehement anger that it causes to more than half of them, it seems that it impacts their emotions, but they do not use effective communication strategies to face these situations.

c) Presence of Hate and Violence Discourse online

Topic: By means of a single response question, it was requested that the platform on which DOV is most frequently identified on the Internet – *Vid.* Figure 2 –

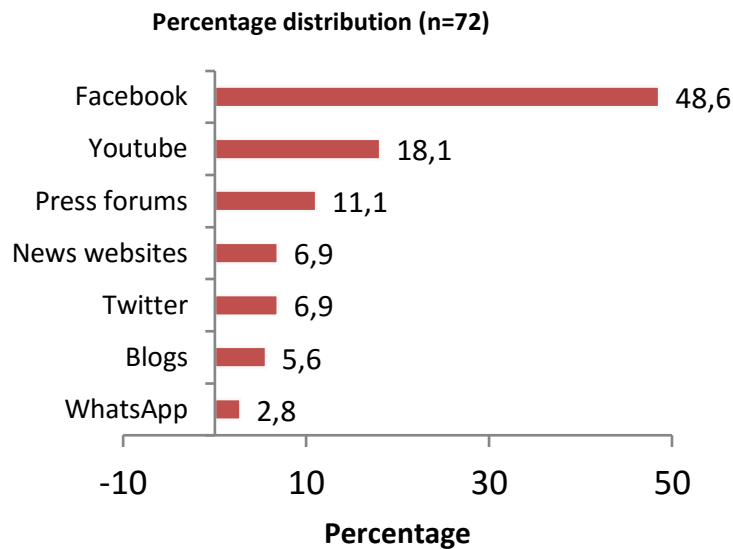


Figure 2. Presence of the Discourse of Hate and Violence online

Prominently, Facebook is the digital platform where they most find hateful or aggressive speech (48.6%), followed by YouTube (18.1%), and less often, press forums (11.1%). The latest studies (Ballesteros [ANAR], 2017, 2018) indicate that cyberbullying occurs, above all, through mobile phones (92.6%). However, students in teacher training could remain oblivious to the intensity with which these harmful discourses pass among their future students, given the low rate they perceive of DOV among their own relationships via WhatsApp (2.8%). It is not a small matter, since this platform is indicated as the channel where the highest number of cases of harassment occurs among minors (76%), far ahead of the rest of social networks (48.0%) (Ballesteros [ANAR], 2018).

d) Perception of ICT in relation to DOV and teacher self-perception

Topic: In this thematic subdimension, we posed two independent questions, the first one regarding the statement 'On the Internet I have come across videos or material published by violent groups by chance', the first item in the Perception category of DOV online (Table 1), and the second on their teaching competence. The intention was to take advantage of the previous questions in relation to DOV, by means of a correlative question with the topic, to help them to interrelate the answer related to teaching with their own user experience.

The students perceive the media and mobiles phones with a medium risk, tending to high, of being channels of propagation of DOV. Although, as can be seen in the previous results in their personal experience via WhatsApp (2.8%), the mobile phone could be perceived as the channel with the least presence of this type of speech.

Table 2. *Self-perception of coping and teaching competence in the face of hate speech and violence.*

Affirmations	Average
The Internet, the media, and mobile phones offer more risks of spreading hateful and aggressive speech than opportunities to eliminate them.	7.21
I can train teenagers to deal with hateful, violent, or aggressive speech on the Internet.	6.90

Regarding their teaching competence before the DOV, 43.1% perceive themselves as quite or very prepared to be able to prepare their future students in the face of hateful, violent, or aggressive behaviours contained in speech and the Internet; 22.4% believe they are moderately prepared; while 14% think that they are little or not at all prepared to carry out this teaching task. The average of this item stands at moderately high average values, 6.90. The relationship between the two is correlated with the opinions and beliefs of the MAES students, expressed around DOV. These show that in general their knowledge and attitudes are expressed in a moderately positive way, tending towards low in most cases.

Media literacy and educational environment

Definition: It shows the opinions and attitude of students regarding the importance of integrating BF in the educational environment.

The general opinion of the students, regarding the assessment of the importance of educating adolescents in AMI is at a very high average value, since the weight of the responses to almost all the statements, whether in the field of analysis, production, or participation as transforming agents of society, is on the scale of valuation between Fairly agree or Strongly agree. We highlight how the values go down to the level 'Fairly agree' in response to the item 'I am interested in the legal practices of adolescents in any format and channel, and in all types of languages' because 34.7% are interested only moderately, and at 7%, five future secondary school teachers, only a little or nothing.

Table 3. *Importance of teaching media literacy*

How do you assess the importance of literacy about the media?

Affirmations	Average
It is important to train adolescents so that they can distinguish good quality media and content from poor quality media, both digital and analog.	9.33
I am interested in the legal practices of adolescents in any format and channel, and in all kinds of languages.	7.14
It is important to train adolescents so that they can create quality multimodal content.	8.74

Citizens critically educated about the media and information can influence the quality of the media and information in my country. 8.64

Abstract

Level of assessment of the importance of teaching in AMI 34.44
(0=min. y 40=max.) (0 to 20=low, 20 to 32=medium, 32 a 40=high)

Discussion and conclusions

The investigation that we have carried out has allowed us to shed some light on two factors of interest in relation to DOV present in students who are preparing to teach in secondary schools: their attitude and coping behaviour and their self-concept as teachers. To begin our analysis in relation to the perception of DOV intensity, we must emphasise that the exploration of the data concealed by the mean values yields a high dispersion. This may indicate, contrary to the usual conception, that attributing common characteristics to the communicative life of the population by generational groups would not adequately reflect reality. From our results, we deduce the existence of varied sensitivities and perceptions, and even very divergent ones. This is confirmed by the fact that a dispersion is reproduced in similar degrees in terms of the effects that DOV can exert on students' mood to participate or not in the interaction. This could affect the possibilities of obtaining a consensus of opinions and decision-making regarding the assessment of the needs for pedagogical intervention in critical literacy before the media.

From this, we could conclude that the social culture user of networks and media of the students is not at all homogeneous, although from a more global perspective on the Internet, in the media and mobiles, the perception of risk rises somewhat. (Statement 1, subdimension d). But the fact that, when specifically asked, there is an important group that does not perceive or perceive little of DOV in the media indicates that the students' gaze is focused on their own experience. In correlation with this, most of the encounters with aggressive expressions take place on 'Facebook', a platform highly focused on personal protagonism and the circle itself, while on open platforms such as YouTube the experience of these phenomena drops dramatically. When already in 2016 a generalized perception was reported: "Although the real scope of the problem has not been quantitatively determined, more than in a fragmented and partial way, there is a feeling shared by journalists, jurists, NGOs, researchers, and users of the networks, in general, that the problem of extreme discourse on social networks is increasingly worrying". (Cabo and García, 2016). Even lower is the detection of their presence in the 'press forums', which would mean that they pay little attention to the functioning of the information media in Spain, in terms of the negative treatment given to minorities who, in addition, do not the groups involved in the DOV are recognized as having their own voice, especially in the case of migrants and marginalized minorities

The observation of the expression of this basic polarization strategy in the DOV is unavailable to analysis by a large part of the population, as shown by the study carried out by Professor Ferrés, where, in addition to showing the great deficiencies in media skills of Spanish citizens, it was found that there is no awareness of this and, therefore, of the need to remedy them (Ferrés, 2014). This lack of awareness could explain the teaching self-sufficiency expressed by a

good part of the students, to develop the media competence in front of the DOV of their future students.

The problem is serious, since, in line with the results obtained by Professor Ferrés and his team, future teachers, once consulted about their ability to cope with the DOV (subdimension b), have shown that they lack adequate strategies for this and that they are not proactive with human rights when interacting in these meetings. Despite the fact that more than half of the students experience a drastic alteration of their emotions, it is paradoxical that they also have no great interest in sharing the incidents they experienced with anyone, which could help them acquire skills, at least, in this area.

The obvious shortcomings of future teachers should be addressed from the educational system, being able to develop this approach and make it more complex concerning critical literacy around the media, as required. From the perspective of education in LM, the critical study of discourse is a source of knowledge, but it is also part of the essential tools that future secondary school teachers should use to be able to teach how to read media and informational content and to unravel errors and intentions, since it focuses on the discourses of the dominant groups because they are the ones who have access to the manipulation and use of discursive structures of domination, inequality, and limitations of freedom (Van Dijk, 2006, 2009).

Finally, we believe it is necessary to point out that education must become aware of the weight that communication has had in the historical processes of the last century and how its mechanisms have operated to bring us to this context. From our perspective, if the efforts to make race, gender, status, appearance, etc. disappear as categories of inequality, at least in the discourse of the diversity of our 'advanced' societies, work must be done regarding critical literacy of the media within the educational system, so that minors acquire control of the long-term effects of social discourses, taking in an inverse way the advances of the Theory of Cultivation (Gerbner et al., 1986); and in the short-term that minor doesn't suffer from the position of the victim or the perpetrator. From our point of view, the school space offers ideal conditions to neutralise and reverse the risks to which minors are exposed and helps them develop in a healthy climate that favours a creative immersion in good quality narratives, which encourages sharing and collaboration in texts, discourses, and affective and analytical semantic relationships.

Examined in the light of the complex historical-cultural perspective (Morín, 2005; Vigotsky, 1976), education in media literacy allows training of reconceptualised critical thinking, observing how the dimensions identified by Ferrés and Piscitelli (2012) act – Languages, Technology, Interaction processes, Production and dissemination processes, Ideology and Values and Aesthetics – in an integrated, overlapping, or segregated way, in the construction of the messages and how they act on each other to select and compose their meanings, whose scope is also assesses considering how others are eluded or silenced, and with which of their contemporaries in the media context they establish relationships of opposition or affinity, approaching an ideal representation of the world to which they apply (Childe, 1958, cited by Romano, 2003).

On the other hand, by taking advantage of advances in neuropsychology, the effects on our emotions and knowledge of perverse discourses cease to be mere 'pleasures' to heal from or 'possible damages' to protect ourselves from, and become tools to examine the relationship between representations, pleasure and power, and lived experience (Ferguson, 2000), so that

teachers and students can clarify what we have truly learned and what new questions about the world and ourselves bring us our own thought process.

References

- Area, M. (Dir) (2012). La visión y opinión del profesorado sobre el Programa Escuela 2.0 en España. Un análisis por comunidades autónomas. Final Report for 1st research of project TICSE 2.0 (Tecnologías de la Información y Comunicación en el Sistema Escolar). University of La Laguna. <https://core.ac.uk/display/71045828>
<http://tecedu.webs.ull.es/ticse20/media/files/InformeFinal%20Escuela20Prof2012.pdf>
- Aguaded, J. I., Ferrés i Prats, J., Cruz Díaz, M.R., Pérez Rodríguez, A., Sánchez Carrero, J., & Delgado, Á. (2011). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Grupo Comunicar / Grupo de Investigación Ágora of the University of Huelva.
- Aguaded, J. I. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar*, 42(07-08). <http://doi.org/vgx>
- Ballesteros, B. (2018). *III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados*. Fundación Anar-Fundación Mutua Madrileña. <https://www.anar.org/documentacion/>
- Beck, A. S. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), 392-400. <https://doi.org/10.1598/JAA.L.48.5.3>
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? *Digital kompetanse. Nordic journal of digital literacy*, 1(4), 263-276. <https://goo.gl/58fXPr>
- Buckingham, D. (2010). Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. In Kirsten Drotner and Kim Schroder (eds.) *Digital Content Creation*. Peter Lang.
- Cabo, A., & García, A. (2016). El discurso del odio en las redes sociales: un estado de la cuestión. Town Hall of Barcelona https://ajuntament.barcelona.cat/bcnvsodi/wp-content/uploads/2015/03/Informe_discurso-del-odio_ES.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Del Rio, P. (1996). *Psicología de los Medios de Comunicación*. Síntesis. <http://saber.ucab.edu.ve/handle/123456789/31185>
- De la Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 6(1) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2938402>
- Echazú, E., & Rodríguez, R. (2018). *Primer glosario de comunicación estratégica en español* <https://fundeu.es/wp-content/uploads/2018/02/Glosario-de-Comunicaci%C3%B3n-Estrat%C3%A9gica-Fund%C3%A9u.pdf>
- Fainholc, B. (2004). La lectura crítica en Internet. *Tecnología y Comunicación Educativas*. 37, 62-78.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 12 (38), 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferrés, J., Aguaded, I., & García Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono* 14, 10(3), 23-42. <http://doi.org/wqp>

- Ferrés, J (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Colección Comunicación Educativa. Gedisa.
- Freire, P., & Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Frau-Meigs, D. (2012). Social Cognition. *InMedia*, 2. <http://journals.openedition.org/inmedia/462>
- Gerbner, G., Gross, L., & Signorielli, N. (1986). Television's Mean World: Violence Profile no. 14-15 The Annenberg School of Communications University of Pennsylvania Michael Morgan University of Massachusetts.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Pilar-Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *Technology Review* (15th january). [URL:https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling](https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling)
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura transmedia: la creacion de contenido y valor en una cultura en red*. GEDISA.
- Jiménez-Pérez, E., & Villanueva, J. D. (2014). Comprensión lectora: umbral de lectura y escritura en niños de Educación infantil en Málaga. *JETT*, 5 (2), 311-320.
- Keen, E., & Georgescu, M. (2018) Orientaciones – Manual para combatir el discurso de odio en internet a través de la educación en derechos humanos. Instituto de la juventud (INJUVE). <http://www.injuve.es/sites/default/files/2019/07/publicaciones/orientaciones.pdf>
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader*, pp. 3-23. Peter Lang Publishing. <https://cxarchive.gseis.ucla.edu/xchange/critical-uses-of-media-and-technology/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education>
- Lewison, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392.
- Maloy, M. (2016) *Graphic Novels and Critical Literacy Theory: Understanding the Immigrant Experience in American Public Schools* [Thesis] St. John Fisher College https://fisherpub.sjfc.edu/education_etd/250
- Martínez Salanova, E. (2014). Aprendizaje y creatividad en la educación para los medios. Foreword I. Ávila Pietrasanta, *Apantallad@s. Manual de Educación para los Medios y Derechos de la Comunicación en radio y video para niños*. Autonomous University of Mexico City, UACM http://educomunicacion.es/articulos/aprendizaje_medios.htm
- Masterman, L. (1994). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Morin, E. (2005) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pérez Tornero, M. (2012). La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 39, 0-14. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>
- Romano, V. (2003). Educación ciudadana y medios de comunicación. *Eurotheo. Europa-fin-de-siècle: pensamiento y cultura*. Complutense University of Madrid (UCM). https://webs.ucm.es/info/eurotheo/materiales/fin_de_siecle/VRomano_1.pdf

- Sánchez Rodríguez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En M. Romero y R. Jiménez (Coords.) *Hacia una educación lingüística y literaria: Homenaje a los 25 años del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (1987-2012). University of Cadiz. UCA.
- Santiago, M., Romero, M.F., & Goenechea, C. (2019a) De los medios a las aulas. Actitudes de los futuros profesores de secundaria hacia la libertad de expresión y la participación en entornos digitales. *Revista Espacios*, 40(02). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400202.html>
- Santiago, M., Goenechea, C., & Romero, M.F. (2019b) Consulta a docentes del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la alfabetización mediática e informacional (AMI). Diseño y validación del cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1045-1066. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60000>
- Schonlau, M., Fricker, R., & Elliott, M. (2002). *Conducting Research Surveys via E-mail and the Web*. RAND Corporation. www.jstor.org/stable/10.7249/mr1480rc
- Scolari, C. A., Masanet, M.J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M.J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información*, 27(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Scolari, C. A., Lugo, N., & Masanet, M.J. (2019) Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116 -132. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Serrano, S. (2008). La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras*, 50(76), 172-22 http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004&lng=es&tlng=es
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Feltovich, P.L., Jacobson M.J., & Coulson, R.L. (1991) Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. *Educational Technology*, 31(5), pp. 24-33. <https://www.jstor.org/stable/44427517>
- Toffler, A. (1980/1997). *La tercera ola*. Plaza y Janés.
- Trigo, E., Santos Díaz, I. C., & Sánchez Rodríguez, S. (2020). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 54-71. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278>
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. GEDISA.
- Van Dijk, T. A. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse & Society*, 17(3), 359–383. <https://doi.org/10.1177/0957926506060250>
- Van Dijk, T. A. (2016) Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 137-162. <http://dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10%281%29Van%20Dijk.html>
- Vygotsky, L.S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Grijalbo.
- Wilson, C., Grizzle A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para Profesores*. UNESCO.

Literacidad crítica y medios de comunicación: el profesorado en formación ante el discurso del odio

Resumen: El estudio que presentamos se inscribe en una investigación más amplia en torno a las posibilidades de mejora de la *literacidad crítica* ante los medios y redes sociales de comunicación, en la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria, en línea con los esfuerzos que vienen desarrollando la UNESCO, mediante la colaboración de una red internacional de universidades. El caso concreto que presentamos tiene como objetivos principales conocer la actitud y conducta comunicativa de los estudiantes del Máster de Profesorado ante los discursos del odio y la violencia, en el contexto de los medios de comunicación multimodales, así como la percepción que tienen sobre su propia competencia para formar en literacidad mediática a su futuro alumnado y sobre la importancia que a ello le conceden. Como instrumento para su logro se escogió el cuestionario, con la finalidad de describir las condiciones de la realidad mediática que aprecian los estudiantes, identificar normas y patrones de esas condiciones y acciones, y determinar relaciones entre estas y sus opiniones con respecto a la educación de su futuro alumnado sobre la materia. Respondió una muestra de estudiantes de la Universidad de Cádiz (n=72) manifestando posiciones concluyentes en cuanto a la importancia de la alfabetización o literacidad mediática, pero contra lo esperado, no tienen una cultura mediática homogénea. En cambio, sí coinciden en una perspectiva de la experiencia de interacción centrada en lo personal y apenas prestan atención a los fenómenos disruptivos en los medios y redes digitales; por lo que, cuando tienen un incidente con discursos agresivos, les afecta drásticamente y no disponen de estrategias para afrontarlos. Sin embargo, se autoperciben preparados para educar en la materia a su futuro alumnado. Creemos que estos resultados justifican la necesidad de implementar formación específica en *literacidad crítica* ante los medios para los futuros docentes de Secundaria.

Keywords: Literacidad crítica; Educación mediática; Discurso del Odio; Educación Secundaria.

Santiago del Pino, Michel y Goenechea Permisán, Cristina (2020). Literacidad crítica y medios de comunicación: el profesorado en formación ante el discurso del odio. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 197-212.

DOI 10.37132/isl.v0i14.328

Introducción

En los usos e interpretaciones habituales, *literacy* ha incluido la definición de alfabetización del diccionario de la RAE y también sus ampliaciones funcionales en la segunda mitad del siglo XX, para recoger gran parte de los usos sociales que organizan la vida a través de las letras (Sánchez Rodríguez, 2014). En la actualidad, el término en inglés “a menudo implica lectura y texto escrito” (Maloy, 2016, p.14). Pero, como señalan Trigo et al. (2020, p.55), la preocupación por la falta de hábito lector en niños y jóvenes ya ha dejado una larga estela de trabajos de investigación. No obstante, en el marco del proyecto de investigación “Factores determinantes en los hábitos lectores de los estudiantes de educación secundaria. Un estudio desde las variables del contexto educativo”, las mencionadas profesoras de la Universidad de Cádiz inciden en que la búsqueda de “soluciones efectivas” ha de hacerse “de forma ajustada a la realidad adolescente actual”. En esa dirección, incluyen entre las propuestas seleccionadas “aquellas que aprovechan las redes sociales o los soportes digitales para fomentar la lectura: blogs, e-Books, epitextos, Facebook, Tuenti, Twitter, Youtube” (*Op cit.* p.56).

Toman en cuenta, por tanto, que las prácticas y relaciones hipertextuales e intertextuales de la lectura y la escritura (Fainholc, 2004), cuyas posibilidades para el aprendizaje ya fueron vistas por Spiro, Feltoovich, Jacobson y Coulson (1991), llevan más de dos décadas inmersas al albur de los fenómenos mediáticos. A la digitalización de la información, se suma ahora la convergencia de medios (Jenkins, 2008) y la asequibilidad y portabilidad de los sistemas y dispositivos de producción mediática; así como la cada vez mayor interoperabilidad entre redes gracias a la pan-extensión de Internet.

El uso cotidiano consolidado de la navegación multidimensional impone la *transliteracidad*, señalada por numerosos autores (Jenkins, 2003; Jenkins, Ford y Green, 2015; Scolari, Masanet, Guerrero-Pico, y Establés, 2018), cuyo campo de estudio ha de mantenerse tan abierto como determine la permanente transformación de la cognición social en los medios y redes de comunicación, y tan concreto como permitan las cristalizaciones de las prácticas en las redes de actores discursivos, tales como la narración *transmedia* y *crossmedia*, la socialización a través de “transliteraciones” (Frau-Meigs, 2012, p.4) o fenómenos con nombre de todo cariz. En este universo virtual, los jóvenes y adolescentes son actores discursivos intensos, cuyas “prácticas vernáculas” (Cassany, 2012, p.93) pueden mostrar sus intereses principales.

Lejos de conservar su sentido completo, ese discurso social muestra sus marcadores cognitivos, en general, y siguiendo a Pablo del Río (1996), definidos por la configuración progresiva de un pensamiento mosaico, fragmentado, poco estructurado cognitivamente; privilegiando las relaciones semánticas de carácter no analítico y llevando a cabo asociaciones por rasgos formales y no por significados. Se crean estructuras expresivas superficiales e imaginarios incorporados a los proyectos vitales. Todo ello conduce a la aceptación de los atributos más llamativos y superficiales y a la eliminación de los que lo son menos, es decir, la construcción y promoción de estereotipos. En esa atmósfera ruidosa e *infoxicada* (Aguaded, 2014), supone un gran esfuerzo para un adolescente superar su nivel de “experto rutinario” (De la Torre, 2009) en microtécnicas de navegación en red y manejo de aplicaciones y poder adquirir

la competencia mediática, necesaria para una *literacidad crítica*, que les permita proveer su rol *prosumer* (Toffler, 1997) potencial de la profundidad cognitivo-emocional que requiere la creatividad artística e intelectual verdadera (Pérez Tornero, 2013a, Martínez Salanova, 2014; Ferrés, 2014, Buckingham, 2006, 2010, etcétera).

Es en este cruce de necesidades e intercambios, donde la acotación de significados se vuelve más intrincada. En todos los ámbitos se percibe la urgencia de extender fuera de las áreas disciplinares el ejercicio crítico sobre los textos. Frente a los debates en torno a la indefinición de *literacidad crítica*, Lewison et al. (2002) revisaron el tratamiento dado al constructo durante las tres últimas décadas del siglo pasado y, con el fin de orientar al profesorado, presentaron su síntesis en forma de propuesta operativa articulada en cuatro dimensiones a) perturbar el lugar común, b) cuestionar los múltiples puntos de vista, c) centrarse en las cuestiones sociopolíticas y d) adoptar medidas y promover la justicia social. Siguiendo esta dirección, la literacidad crítica encontró acomodo exitoso en la formulación de Beck (2005), quien consideró la teoría al respecto como “una actitud hacia los textos y discursos que cuestiona las condiciones sociales, políticas y económicas bajo las cuales los textos fueron construidos”.

En estos años pasados, en línea con los estudios críticos del discurso del profesor Teun Van Dijk (2006, 2009, 2016), la *literacidad crítica* ha ampliado el marco circunscrito a los textos impresos y aplica sus principios “a prácticamente todos los medios de trabajo creativo, incluyendo la televisión, las películas, las páginas web, la música, el arte y otros medios de expresión” (Draper y Reidel, 2011, citado por Maloy, 2016, p.14). Y, en general, los menores carecen de las habilidades de pensamiento y comunicación de orden superior (Vigotsky, 1988), de competencias cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales y valorativas y afectivas (Serrano, 2008), de capacidades asociativas y críticas, incluidas en la “*literacidad crítica*” (Cassany, 2006, 2012). Debido a ello, “la educación transmedia necesita de ese intercambio entre lo que pasa con los medios fuera de la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro del aula.” (Scolari et al. 2019, p. 10).

La alfabetización mediática e informacional (UNESCO, 2011) adopta el paradigma sociocultural y crítico desde sus propios antecedentes, como la alfabetización crítica emancipadora de Paulo Freire (Freire y Macedo, 1989) o el estudio de la representación de la realidad en los medios como materia principal que enseñar a la audiencia propuesto por Len Masterman desde 1985 (Masterman, 1994). Ambos modelos de indagación acerca de los contenidos mediáticos coinciden con la definición de *literacidad crítica* realizada por Lewison, Flint y Van Sluys (*Op cit*). En este trabajo, anclamos en esa confluencia el concepto de *literacidad mediática* (LM), con la acción crítica como componente basal y transversal (Kellner, & Share, 2007), en definitiva, en el conocimiento de los procesos que se esconden tras la producción de significados, aquellos que informan y motivan nuestro criterio en el juicio, tanto del discurso ajeno como de la creación propia, autónoma o colectiva, y a partir de su impacto en la mente sobre nuestros circuitos emocional y deliberativo (Ferrés, 2014).

La necesidad de *literacidad mediática* en el sistema educativo se ha de reflejar en la adquisición de competencia en el uso de los medios y la información, tanto en sus dimensiones de comprensión (Jiménez-Pérez y Villanueva, 2014) y análisis como en sus dimensiones expresivas (Ferrés y Piscitelli, 2012). De este modo, se cubren los conocimientos, las habilidades y actitudes cognitivo-emocionales implicados en buscar, seleccionar, evaluar, analizar y

almacenar información, en su tratamiento y su uso con cualquier código o técnica disponible (Wilson et al., 2011).

Uno de los nichos, apenas recién nombrado, donde se alojan las palabras y que más impacta en la mente, especialmente de los menores, es el discurso del odio y la violencia (DOV, en adelante). En este contexto educativo de la alfabetización o *literacidad mediática* (*media literacy* en el contexto angloparlante), han surgido diversas iniciativas en Europa centradas en la prevención de actitudes de odio e interesadas también en la prevención del ciberacoso: Las guías para educadores (2012 y 2007) editadas por la Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos de la OSCE (OIDDH); el Proyecto FRIDA sobre Formación para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y formas conexas de intolerancia en las aulas, desarrollado en España en 2015; el proyecto de formación *Prevention of online hate speech, European Wergeland Centre*, Norway; el proyecto pedagógico *NO HATE - Ce qui vous regarde*, realizado por la asociación Loupiote, diseñada para concienciar a los jóvenes sobre el odio en línea y el ciberacoso; el Kiva Program de Finlandia, que no pone el acento en agresor y agredido o víctima, sino que se basa en la actuación sobre los alumnos testigos que se mofan de la situación y en otros elementos del contexto.

En España, en el marco de la campaña de iniciativa juvenil *No al discurso de odio* (*No Hate Speech Youth Campaign*) promovida por el Consejo Europeo, hay que mencionar la guía editada por el Instituto de la Juventud dirigida a los educadores formales y no formales, *Orientaciones – Manual para combatir el discurso de odio en internet a través de la educación en derechos humanos* (Keen y Georgescu, 2018), que presenta 24 actividades didácticas para trabajar con estudiantes de 13 a 18 años.

Por lo expuesto hasta aquí, observamos cómo cobra una gran relevancia en los debates en torno a la imposición de límites a la expresión con relación al odio y la violencia (Santiago et al. 2019a) y concordamos en la urgencia de desarrollar las competencias del profesorado en torno al DOV. Sin embargo, consideramos que la implementación de la educación mediática en los planes de formación inicial permitiría transformar el afrontamiento social desde la educación en *literacidad crítica* de los estudiantes de Secundaria con el fin erradicar el crecimiento de un modelo violento de patrón cultural. Una publicación basal para ello ha sido *Curriculum en Alfabetización Mediática e Informativa* (AMI) para profesorado (*Media Literacy Curriculum for Teachers*, UNESCO, 2011) y sus recursos complementarios. Junto a la red de más de 500 profesores de numerosas universidades, la UNESCO sigue alentando la formación de los docentes en Alfabetización o Literacidad Mediática (en adelante, LM).

Objetivos e hipótesis

Las preocupaciones descritas nos llevaron a realizar un estudio que persigue identificar y analizar las posibilidades de implementación de la LM en el MAES de la Universidad de Cádiz. En ella se enmarcan los temas abordados en el cuestionario que buscan perfilar el paisaje cultural de los estudiantes en su formación inicial respecto a conocimientos, creencias y actitudes relativos al DOV, con especial atención a su presencia en los medios de comunicación analógicos y digitales, así como en relación con su propia competencia en la LM y a la propia valoración sobre su futuro ejercicio docente.

Metodología

Participantes

El universo destinatario del estudio lo conformaron los 209 estudiantes matriculados en el MAES de la Universidad de Cádiz durante el curso 2015-2016. La presentación del cuestionario y sus objetivos se llevó a cabo de forma presencial en cada uno de los cinco grupos en que se hallaba distribuido el alumnado, enfatizando la importancia de su colaboración en el proceso de investigación. El consentimiento informado para participar voluntariamente, junto al permiso de uso de la dirección particular de correo electrónico, fue firmado individualmente por un total de 172 estudiantes (96 de género femenino y 74 de género masculino).

El marco muestral se ciñó a este grupo, al que fue enviado el cuestionario. Nuestra muestra definitiva de datos la constituyen las respuestas enviadas por 72 participantes con una edad media de 27 años, un 61 % de mujeres ($n^1 = 44$) y un 39 % de hombres ($n^2 = 28$), lo que indica una tasa aceptable de respuesta (Schonlau, Fricker & Elliott, 2002): $72 \text{ de } 209 = 34.45 \%$ ($N=72 / 34.45 \%$).

Instrumento

Para conocer la percepción de los estudiantes, se elaboró un cuestionario descriptivo, capaz de medir sin manipulación los fenómenos objeto del estudio. Se persiguió analizar el nivel de las variables en un momento determinado para describir su actitud ante los fenómenos y analizar su incidencia en ese momento (Hernández, Fernández-Collado, y Pilar-Baptista, 2006), en este caso durante su formación inicial. Partimos del enfoque basado en los Derechos Humanos y en la Educación Inclusiva, como indicadores básicos y transversales.

Se ha indagado en los estudios de la LM relativos a competencias mediáticas e indicadores (Ferrés y Piscitelli, 2012) y del Currículum AMI para profesores (2011). Además, entre las referencias principales para la elaboración del instrumento se encuentra el cuestionario de Alton Grizzle a los estudiantes del curso piloto '*Media Literacy*' UNESCO (Universidad de Athabasca, 2015), parte de cuyos ítems se recogieron y reelaboraron para evitar ambigüedades y hacerlos más comprensibles. Estas categorías e ítems inspirados en el cuestionario mencionado fueron completados con otros tantos de elaboración propia.

Además, para lograr un buen nivel interpretativo, se consideraron los modelos y herramientas de análisis adecuadas a las áreas temáticas de la AMI. (Pérez Tornero, 2012; Ferrés 2006; Ferrés y Piscitelli, 2012); el cuestionario llevado a cabo en 2011 acerca de la competencia mediática de la ciudadanía andaluza (Aguaded et al., 2011, 2014; Area, 2012); así como literatura referida a las temáticas concretas abordadas en el cuestionario.

Una vez concluida la elaboración de la primera versión de cuestionario, sometimos la temática y su formulación a juicio de cinco expertos, con el fin de evidenciar errores no percibidos, y poder validar sus contenidos y formato. Estos fueron informados sobre los objetivos de la investigación y de la prueba y sobre el marco teórico en el que se inscribe, para que pudieran observar la coherencia del instrumento, en cuanto a su relación con la temática relativa a las dimensiones y categorías establecidas, y a la oportunidad de su estructura, así como

su congruencia interna, en cuanto a la relevancia y pertinencia de los ítems elaborados para cada una de ellas. Además, se solicitó su atención a la comprensión, a posibles sesgos, y a su aporte en formulaciones alternativas de afirmaciones o categorías. Se completó con la evaluación de las propiedades métricas del instrumento, que fue llevada a cabo por un especialista en metodología de investigación. Además, contamos con la colaboración de tres estudiantes egresados del MAES, con el fin de obtener una valoración de la comprensión tanto semántica como instruccional, desde una perspectiva similar a la de los receptores del cuestionario. Los procedimientos que se siguieron fueron los llevados a cabo para la validación del cuestionario administrado a los docentes del MAES en el marco de misma investigación (Santiago et al., 2019b).

Procedimiento

Como ya hemos apuntado, nuestro objetivo es caracterizar a los estudiantes; sin embargo, de acuerdo con Hernández et al. (1991, p.264), “las afirmaciones califican al objeto de la actitud que se está midiendo”. Se puso especial cuidado durante el proceso de elaboración de las afirmaciones que, una vez seleccionadas de acuerdo al contexto y perfil de los destinatarios, debían tener validez conceptual tanto por sí mismas como por las relaciones que establecen entre sí, de forma que cada conjunto de ítems contuviera los aspectos basales necesarios para ofrecer una apreciación de la actitud de los estudiantes hacia los conceptos subyacentes en cada dimensión.

Por ello, la mayoría de las preguntas fue formulada en escalas *Likert*, consideradas como adecuadas para la medición de actitudes, a través de la valoración del grado de acuerdo o desacuerdo con distintas afirmaciones que se complementan. Para proponer sus opciones de respuesta, se escogió la gradación con 11 valores para un nivel de conformidad con afirmaciones contenidas en los ítems –desde Completamente en desacuerdo (valor 0) hasta Completamente de acuerdo (valor 10)–; por considerar que, siendo una escala de valoración habitual para el alumnado, su uso sería más cómodo e intuitivo. Las escalas *Likert* se completaron con una escala de frecuencia y una pregunta de respuesta única.

Para conocer la confiabilidad del instrumento, se calculó el *Alfa de Cronbach* para aquellas variables cuya medida es “escalar”, es decir, aplica para todas aquellas variables donde se procuran respuestas con valoraciones *Likert* (0 a 10 y 0 a 4). Esta prueba permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los ítems que las constituyen. La ventaja de este coeficiente es que requiere de una sola administración del instrumento y puede tomar valores entre 0 y 1. Desde la teoría se ha venido considerando que un Alfa de Cronbach igual o superior a 0.70 indica que el instrumento tiene buena consistencia interna y confiabilidad, tanto mejor cuanto más se acerque a 1 –en nuestro caso, 0.81–.

El cuestionario se aplicó a través de una plataforma on-line, Survey Monkey, y la sistematización de datos se llevó a cabo a través del programa IBM SPSS Statistics 20. Tanto en el proceso de obtención de datos, como en el tratamiento de la información, se ha seguido el Código de ética y buenas prácticas (COPE).

Resultados

Las dimensiones temáticas del estudio son Discurso del Odio y de la Violencia (DOV) y Literacidad Mediática (LM) y entorno educativo. Su explicación se estructura mediante:

- Delimitación del concepto en cada dimensión y del tema en cada subdimensión correspondiente mediante palabras claves, mostrando el universo conceptual que es objeto de la investigación.
- Presentación de resultados a través de gráficos, en las temáticas cuya representación visual resulta más eficaz, y de tablas para preguntas planteadas a través de escalas Likert, donde figuran los promedios de cada ítem para cada subdimensión o categoría. Se ofrece la puntuación promedio alcanzada (n=72) en las escalas, considerando los valores de 0 a 4=bajo, 5 a 7=medio, 8 a 10=alto.
- Resultado del valor acumulado, mediante tres intervalos (mínimo–medio–alto), por subdimensión de estudio.
- Explicación de los hallazgos detectados.

Discurso del Odio y la Violencia

Delimitación: Muestra la percepción y capacidad de afrontar los discursos de odio y violentos durante la navegación en internet o la interacción en redes y canales digitales.

a) Percepción del Discurso del Odio y la Violencia en línea

Tema: Caracteriza el grado de interacción con el DOV durante la navegación en Internet y la reacción ante él, en cuanto a la inhibición de la participación; así como la actitud hacia el ciberacoso, de cara a la docencia.

La incidencia percibida de circulación de textos, vídeos o materiales violentos en internet, a partir de encuentros azarosos, es muy variable, según se desprende de la alta dispersión en las respuestas con frecuencia multimodal. Cabría precisar que los extremos de la escala, 13 personas para el valor 10 (18.1 %) y 10 personas para el valor 0 (13.9 %) se sitúan entre los cuatro valores más frecuentes, junto a 11 personas (15.3 %) para el valor 7, y 9 personas para el valor 5 (12.5%). Se produce una dispersión similar en relación con la inhibición de la participación que pueden provocar los tropiezos con *trolls*: 12 personas para el valor 0 (16.7 %), 10 personas para el valor 10 (13.9 %), nuevamente 11 personas (15.3 %) para el valor 7, y 13 personas para el valor 5 (18.1 %) Esta segmentación podría indicar que las probabilidades de toparse con este tipo de discursos puedan venir determinadas por los diferentes tipos de perfiles usuarios de los estudiantes, y su grado diverso de participación en redes sociales.

Sin embargo, los estudiantes en general se mostraron bastante o muy preocupados por el ciberacoso que sufren los menores (81.9 %), valorando un 62 % la opción máxima de acuerdo (10), mientras que su actuación como cibernautas no se ve especialmente afectada por los DOV, aunque es de señalar que el 13.9 % ve muy afectada su participación en internet por este tipo de comentarios (valor 10 de la escala), en oposición al 16.7 % que no se ve afectada en absoluto (valor 0 de la escala).

Tabla 1.
Percepción del discurso del odio y la violencia en línea

Afirmaciones	Promedio
En internet me he topado por azar con vídeos o material publicados por grupos violentos.	4.97
Los comentarios de los provocadores (trolls) en internet afectan negativamente mi grado de participación.	5.29
Me preocupa cómo prevenir el acoso (bullying) que afecta a los menores en internet.	8.86
Resumen: Grado de percepción del discurso de odio y la violencia en línea (0=mínimo y 30=máximo) (0 a menos de 15=bajo, 15 a menos de 24=medio, 24 a 30=alto)	19.13

b) Afrontamiento del Discurso del Odio y la Violencia en línea

Tema: Caracteriza la capacidad de respuesta de los estudiantes durante la navegación en Internet, a través de la frecuencia con que perciben de determinada manera y llevan a cabo determinadas acciones frente al DOV.

Para completar la percepción que los estudiantes tienen del discurso agresivo en Internet hemos querido conocer qué efectos creen que tiene sobre su propia conducta comunicativa. Planteamos la elección entre diversos tipos de reacciones, que estimamos como las más comunes

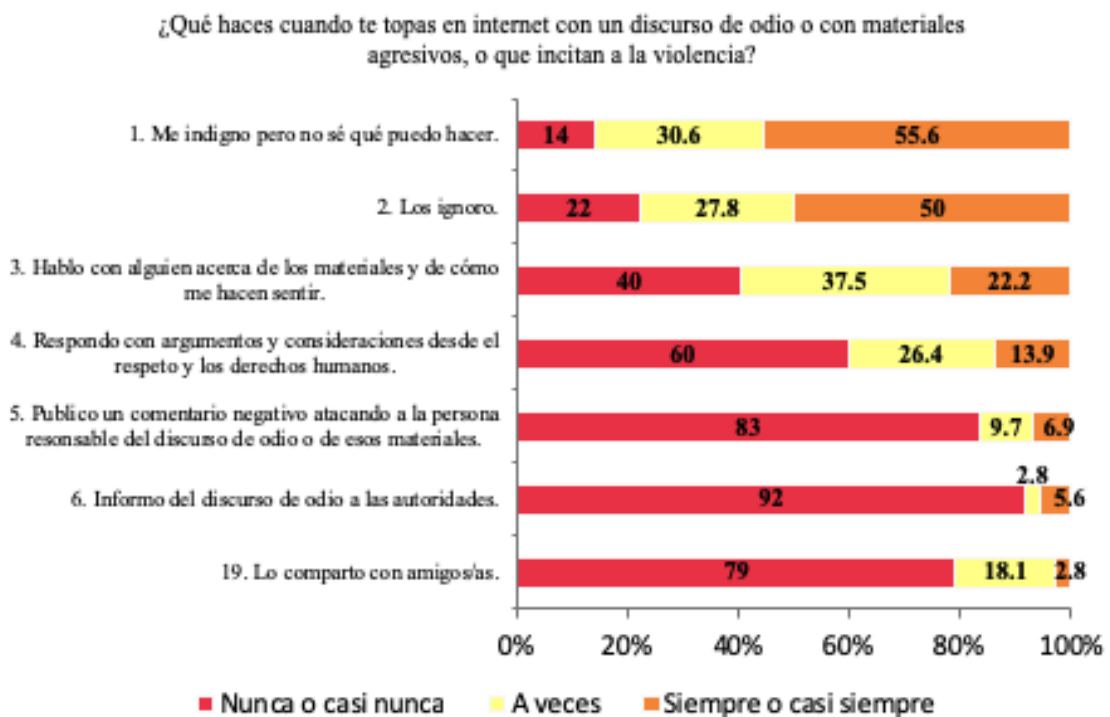


Figura 1. Reacción y afrontamiento del discurso del odio y la violencia

Más de la mitad de los estudiantes –56 %–, siempre o casi siempre se indignan, pero no saben qué hacer o no hacen nada; mientras que el 50 % ignora siempre o casi siempre este tipo de comentarios o materiales y, en correlación, una mayoría de estudiantes (79.2 %) nunca o casi nunca comparte estos discursos con sus iguales. Destacamos cómo el 83.3 % respondió ‘nunca o casi nunca’ a la afirmación ‘Publico un comentario negativo atacando a la persona responsable del discurso de odio o de esos materiales’, cinco personas contestaron “siempre o casi siempre”. Además, resulta llamativo que el 91.7 %, nunca informa del discurso del odio a las autoridades. La temática, pues, no causa la preocupación suficiente como para ser motivo de movilización ni, por tanto, es de interés social. No obstante, a tenor del enfado vehemente que causa a más de la mitad de ellos, parece que impacta sus emociones, pero no utilizan estrategias comunicativas eficaces para afrontar estas situaciones.

c) Presencia del Discurso del Odio y la Violencia en línea

Tema: Mediante una pregunta de respuesta única, se solicitó que se indicara la plataforma en la que identifican el DOV con mayor frecuencia en Internet –Vid. Figura 2–

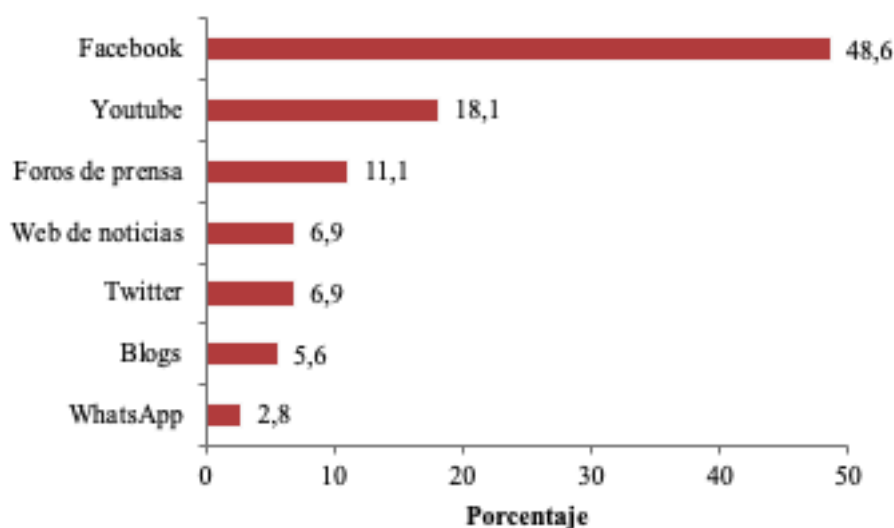


Figura 2. Presencia del Discurso del Odio y la Violencia en línea

De forma prominente, *Facebook* es la plataforma digital donde más encuentran discursos de odio o agresivos (48.6 %), seguido de *Youtube* (18.1 %) y, a mayor distancia, los foros de prensa (11.1 %). Los últimos estudios (Ballesteros [ANAR], 2017, 2018) señalan que el ciberbullying se produce, sobre todo, a través del teléfono móvil (92.6 %). Sin embargo, los estudiantes en formación de profesorado podrían permanecer ajenos a la intensidad con que estos discursos dañinos transitan entre su futuro alumnado, dado el bajo índice que perciben de DOV entre sus propias relaciones mediante *whatsapp* (2.8 %). No es asunto menor, ya que esta plataforma es señalada como el canal donde mayor número de casos de acoso se produce entre menores (76 %), muy por delante del resto de redes sociales (48 %) (Ballesteros [ANAR], 2018).

d) Percepción de las TIC con relación al DOV y autopercepción docente

Tema: En esta subdimensión temática, se plantea dos preguntas independientes, la primera de control sobre la afirmación ‘En internet me he topado por azar con vídeos o material publicados por grupos violentos’, primer ítem de la categoría Percepción del DOV en línea (Tabla 1), y la segunda sobre su competencia docente. La intención fue aprovechar las preguntas previas con relación al DOV, por medio de una pregunta correlativa con el tema, para ayudarles a interrelacionar la respuesta relativa a la docencia con su experiencia usuaria.

Los estudiantes perciben los medios de comunicación y los móviles con un riesgo mediano, tendente a alto, de ser canales de propagación del DOV. Aunque, como se aprecia en los resultados precedentes en su experiencia personal vía whatsapp (2.8 %), el móvil podría ser percibido como el canal con menor presencia de este tipo de discurso.

Tabla 2.

Autopercepción del afrontamiento y de competencia docente ante el discurso del odio y la violencia

Afirmaciones	Promedio
Internet, los medios de comunicación y los móviles ofrecen más riesgos de propagar discursos de odio y agresivos que oportunidades de eliminarlos.	7.21
Puedo entrenar a los adolescentes para afrontar los discursos de odio, violentos o agresivos en internet.	6.90

En cuanto a su competencia docente ante el DOV, el 43.1 % se autoperciben como bastante o muy preparados para poder preparar a su futuro alumnado de cara a los comportamientos de odio, violentos o agresivos contenidos en los discursos e Internet. El 22.4% cree estar medianamente preparado. Mientras que el 14 % opina que está poco o nada preparado para ejercer esta tarea docente. El promedio de este ítem se sitúa en valores medios moderadamente altos, 6.90. La relación entre ambas se correlaciona con las opiniones y creencias de los estudiantes del MAES, expresadas en torno a DOV. Estas traslucen que en general sus conocimientos y actitudes se expresan de modo medianamente positivo, tendente a bajo en la mayoría de los casos.

Literacidad mediática y entorno educativo

Definición: Muestra las opiniones y actitud de los estudiantes en torno a la importancia de la integración de la LM en el entorno educativo.

La opinión general de los estudiantes, en cuanto a la valoración de la importancia de educar a los adolescentes en AMI se sitúa en un valor promedio muy alto, ya que el peso de las respuestas a casi todas las afirmaciones, ya sea en el ámbito de análisis, de producción o de participación como agentes transformadores de la sociedad, se encuentra en la escala de valoración entre Bastante de acuerdo o Muy de acuerdo. Destaca cómo los valores bajan al nivel ‘Medianamente de acuerdo’ en respuesta al ítem ‘Me interesan las prácticas letradas de los y las adolescentes en cualquier formato y canal, y en todo tipo de lenguajes’, debido a que al 34.7%, les interesan solo medianamente y al 7 %, 5 futuros profesores de secundaria, poco o nada.

Tabla 3. *Importancia de la enseñanza de la literacidad mediática*

¿Cómo valora la importancia de la enseñanza-aprendizaje de la literacidad acerca de los medios?

Afirmaciones	Promedio
Es importante formar a los adolescentes para que puedan distinguir los medios, y sus contenidos, de buena calidad de los de mala calidad, tanto digitales como analógicos.	9.33
Me interesan las prácticas letradas de los y las adolescentes en cualquier formato y canal, y en todo tipo de lenguajes.	7.14
Es importante formar a los y las adolescentes para que puedan crear contenidos multimodales de calidad.	8.74
La ciudadanía educada críticamente acerca de los medios y la información puede influir en la calidad de los medios de comunicación e información de mi país.	8.64
Resumen Nivel de valoración de la importancia de la docencia de la literacidad mediática (0=mínimo y 40=máximo) (0 a menos de 20=bajo, 20 a menos de 32=medio, 32 a 40=alto)	34.44

Discusión y conclusiones

La indagación que hemos realizado nos ha permitido arrojar algo de luz sobre dos factores de interés con relación al DOV presentes en el alumnado que se prepara para enseñar en los centros educativos de Secundaria: su actitud y conducta de afrontamiento y su autoconcepto como docentes. Para comenzar nuestro análisis en relación a la percepción de la intensidad DOV, tenemos que incidir en que la exploración de los datos encubiertos por los valores medios arroja una dispersión elevada. Esto puede indicar, contra la concepción usual, que atribuir características comunes a la vida comunicativa de la población por grupos generacionales no reflejaría adecuadamente la realidad. De nuestros resultados se deduce la existencia de sensibilidades y percepciones variadas, e incluso muy divergentes. Lo confirma el hecho de que se reproduzca una dispersión en grados similares en cuanto a los efectos que el DOV puede ejercer en su ánimo para participar o no en la interacción. Esto podría afectar a las posibilidades de obtener un consenso de opiniones y a la toma de decisiones referentes a la valoración de las necesidades de intervención pedagógica en literacidad crítica ante los medios

De ello, podríamos concluir en que la cultura social usuaria de redes y medios de comunicación de los estudiantes no es en absoluto homogénea, aunque desde una mirada más global sobre Internet, en los medios de comunicación y los móviles se eleve algo la percepción del riesgo (Afirmación 1, subdimensión d). Pero el hecho de que, preguntados de forma concreta, haya un grupo importante que no percibe o percibe poco el DOV en los medios nos indica que la mirada de los estudiantes se concentra en la experiencia propia. En correlación con ello la mayor parte de los encuentros con expresiones agresivas se produce en ‘Facebook’, plataforma muy centrada en el protagonismo personal y del propio círculo, mientras que en plataformas abiertas como *youtube* la experimentación de estos fenómenos desciende drásticamente. Cuando ya en 2016 se informaba de una percepción generalizada: “Aunque el alcance real del problema no ha

sido determinado cuantitativamente, más que de una manera fragmentada y parcial, existe una sensación compartida por periodistas, juristas, ONG, investigadores, y usuarios de las redes, en general, de que el problema del discurso extremo en las redes sociales es cada día más preocupante.” (Cabo y García Juanatey, 2016). Más baja es aún la detección de su presencia en los ‘foros de prensa’, lo que significaría que prestan poca atención al funcionamiento de los medios de información en España, en cuanto al tratamiento negativo otorgado a las minorías a las que, además, no se reconoce voz propia a los grupos implicados en el DOV, sobre todo en el caso de los migrantes y de las minorías marginadas.

La observación de la expresión de esta estrategia básica de polarización en el DOV se muestra inasequible al análisis por buena parte de la población, como demuestra el estudio llevado a cabo por el profesor Ferrés, donde, además de evidenciar las grandes carencias en competencias mediáticas de la ciudadanía española, se comprobó que no existe conciencia alguna al respecto y, por consiguiente, tampoco sobre la necesidad de remediarlas (Ferrés, 2014). Esta falta de conciencia podría explicar la autosuficiencia docente que expresa tener una buena parte de los estudiantes, para desarrollar la competencia mediática frente al DOV de su futuro alumnado.

El problema es serio, ya que, en línea con los resultados obtenidos por el profesor Ferrés y su equipo, el futuro profesorado, una vez consultado sobre su capacidad de afrontamiento del DOV (subdimensión b), ha mostrado que carece de estrategias adecuadas para ello y que no son proactivos con los Derechos Humanos a la hora de interactuar en estos encuentros. Todo ello, a pesar de que más de la mitad de los estudiantes experimenta una alteración drástica de sus emociones, por lo que resulta paradójico que tampoco tengan gran interés en compartir los incidentes vividos con nadie, lo que podría ayudarles a adquirir habilidades, al menos, en esta materia.

Las evidentes carencias de los futuros docentes deberían atenderse desde el sistema educativo, pudiéndose desarrollar este enfoque de abordaje y complejizar desde la literacidad crítica en torno a los medios, en la medida en que se precise. Desde la perspectiva de la educación en LM, el estudio crítico del discurso es una fuente de conocimiento, pero además forma parte de las herramientas esenciales que los futuros profesores de Secundaria deberían manejar para poder enseñar a leer los contenidos mediáticos e informativos, a desentrañar los errores y las intenciones, ya que se centra en los discursos de los grupos dominantes porque son los que tienen acceso a la manipulación y al uso de estructuras discursivas de dominación, de desigualdad y de limitaciones de libertad (Van Dijk, 2006, 2009).

Por último, creemos necesario señalar que la educación tiene que tomar conciencia del peso que la comunicación ha tenido en los procesos históricos del pasado siglo y en cómo han operado sus mecanismos para traernos hasta este contexto. Desde nuestra perspectiva, si se desea que los esfuerzos por hacer desaparecer la raza, el género, el estatus, la apariencia,... como categorías de desigualdad, al menos en el discurso de la diversidad de nuestras sociedades “avanzadas”, se ha de trabajar desde la *literacidad crítica* sobre los medios de comunicación en el interior del Sistema Educativo, de forma que los menores adquieran el control de los efectos a largo plazo de los discursos sociales, aprovechando de modo inverso los avances de la Teoría del Cultivo (Gerbner et al., 1986); y en el corto plazo no padezcan la posición de la víctima ni del victimario. Bajo nuestro punto de vista, el espacio escolar ofrece condiciones ideales para

neutralizar y revertir los riesgos a los que se exponen los menores y que se desarrollen en un clima sano y favorecedor de una inmersión creativa en narrativas de buena calidad, que propicie compartir y colaborar en textos, discursos y relaciones semánticas afectivas y analíticas.

Examinado a la luz de la perspectiva histórica-cultural compleja, (Vigotsky, 1976; Morín, 2005) la educación en *literacidad mediática* permite entrenar el pensamiento crítico reconceptualizado, observando cómo actúan las dimensiones identificadas por Ferrés y Piscitelli (2012) –Lenguajes, Tecnología, Procesos de interacción, Procesos de producción y difusión, Ideología y Valores y Estética– de forma integrada, imbricada o segregada, en la construcción de los mensajes y cómo actúan las unas sobre las otras para seleccionar y componer sus significados, cuyo alcance también se evalúa atendiendo a cómo se eluden o se silencian otros, y con cuáles de sus coetáneos en el contexto mediático establecen relaciones de oposición o de afinidad, aproximándose a una representación ideal del mundo al cual se aplican (Childe, 1958, citado por Romano, 2003).

Por otra parte, al aprovechar los avances de la neuropsicología, los efectos en nuestras emociones y conocimientos de los discursos perversos dejan de ser meros “placeres” de los que curarse o “posibles daños” de los que protegerse, y se convierten en herramientas para examinar la relación entre las representaciones, el placer y el poder, y la experiencia vivida (Ferguson, 2000), de modo que los docentes y estudiantes podamos esclarecer qué hemos verdaderamente aprendido y qué nuevas preguntas acerca del mundo y de nosotros mismos nos trae nuestro propio proceso de pensamiento.

Referencias

- Area, M. (Dir) (2012). La visión y opinión del profesorado sobre el Programa Escuela 2.0 en España. Un análisis por comunidades autónomas. Final Report for 1st research of project TICSE 2.0 (Tecnologías de la Información y Comunicación en el Sistema Escolar). University of La Laguna. <https://core.ac.uk/display/71045828>
<http://tecedu.webs.ull.es/ticse20/media/files/InformeFinal%20Escuela20Prof2012.pdf>
- Aguaded, J. I., Ferrés i Prats, J., Cruz Díaz, M.R., Pérez Rodríguez, A., Sánchez Carrero, J. y Delgado, Á. (2011). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Grupo Comunicar / Grupo de Investigación Ágora of the University of Huelva.
- Aguaded, J. I. (2014), Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar*, 42(07-08). <http://doi.org/vgx>
- Ballesteros, B. (2018). *III Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados*. Fundación Anar-Fundación Mutua Madrileña. <https://www.anar.org/documentacion/>
- Beck, A. S. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), 392-400. <https://doi.org/10.1598/JAA.L.48.5.3>
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? *Digital kompetanse. Nordic journal of digital literacy*, 1(4), 263-276. <https://goo.gl/58fXPr>
- Buckingham, D. (2010). Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. In Kirsten Drotner and Kim Schroder (eds.) *Digital Content Creation*. Peter Lang.

- Cabo, A. y García, A. (2016). El discurso del odio en las redes sociales: un estado de la cuestión. Town Hall of Barcelona https://ajuntament.barcelona.cat/bcnvsodi/wp-content/uploads/2015/03/Informe_discurso-del-odio_ES.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Del Rio, P. (1996). Psicología de los Medios de Comunicación. Síntesis. <http://saber.ucab.edu.ve/handle/123456789/31185>
- De la Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 6(1) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2938402>
- Echazú, E. y Rodríguez, R. (2018). *Primer glosario de comunicación estratégica en español* <https://fundeu.es/wp-content/uploads/2018/02/Glosario-de-Comunicaci%C3%B3n-Estrat%C3%A9gica-Fund%C3%A9u.pdf>
- Fainholc, B. (2004). La lectura crítica en Internet. *Tecnología y Comunicación Educativas*. 37, 62-78.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 12(38), 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferrés, J., Aguaded, I. y García Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono* 14, 10(3), 23-42. <http://doi.org/wqp>
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Colección Comunicación Educativa. Gedisa.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Frau-Meigs, D. (2012). Social Cognition. *InMedia*, 2. <http://journals.openedition.org/inmedia/462>
- Gerbner, G., Gross, L. y Signorielli, N. (1986). Television's Mean World: Violence Profile no. 14-15 The Annenberg School of Communications University of Pennsylvania Michael Morgan University of Massachusetts.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Pilar-Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *Technology Review* (15th january). [URL:https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling](https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling)
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en red*. GEDISA.
- Jiménez-Pérez, E. y Villanueva, J. D. (2014). Comprensión lectora: umbral de lectura y escritura en niños de Educación infantil en Málaga. *JETT*, 5(2), 311-320.
- Keen, E. y Georgescu, M. (2018) Orientaciones – Manual para combatir el discurso de odio en internet a través de la educación en derechos humanos. Instituto de la juventud (INJUVE). <http://www.injuve.es/sites/default/files/2019/07/publicaciones/orientaciones.pdf>

- Kellner, D. y Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader*, pp. 3-23. Peter Lang Publishing. <https://cxarchive.gseis.ucla.edu/xchange/critical-uses-of-media-and-technology/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education>
- Lewison, M., Flint, A. S. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392.
- Maloy, M. (2016) *Graphic Novels and Critical Literacy Theory: Understanding the Immigrant Experience in American Public Schools* [Thesis] St. John Fisher College https://fisherpub.sjfc.edu/education_etd/250
- Martínez Salanova, E. (2014). Aprendizaje y creatividad en la educación para los medios. Foreword I. Ávila Pietrasanta, *Apantallad@s. Manual de Educación para los Medios y Derechos de la Comunicación en radio y video para niños*. Autonomous University of Mexico City, UACM http://educomunicacion.es/articulos/aprendizaje_medios.htm
- Masterman, L. (1994). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Morin, E. (2005) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pérez Tornero, M. (2012). La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 39, 0-14. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>
- Romano, V. (2003). Educación ciudadana y medios de comunicación. *Eurotheo. Europa-fin-de-siècle: pensamiento y cultura*. Complutense University of Madrid (UCM). https://webs.ucm.es/info/eurotheo/materiales/fin_de_siecle/VRomano_1_.pdf
- Sánchez Rodríguez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En M. Romero y R. Jiménez (Coords.) *Hacia una educación lingüística y literaria: Homenaje a los 25 años del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (1987-2012). University of Cadiz. UCA.
- Santiago, M., Romero, M.F. y Goenechea, C. (2019a) De los medios a las aulas. Actitudes de los futuros profesores de secundaria hacia la libertad de expresión y la participación en entornos digitales. *Revista Espacios*, 40(02). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400202.html>
- Santiago, M., Goenechea, C. y Romero, M.F. (2019b) Consulta a docentes del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la alfabetización mediática e informacional (AMI). Diseño y validación del cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1045-1066. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60000>
- Schonlau, M., Fricker, R. y Elliott, M. (2002). *Conducting Research Surveys via E-mail and the Web*. RAND Corporation. www.jstor.org/stable/10.7249/mr1480rc
- Scolari, C. A., Masanet, M.J., Guerrero-Pico, M. y Establés, M.J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información*, 27(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Scolari, C. A., Lugo, N. y Masanet, M.J. (2019) Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116 -132. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>

- Serrano, S. (2008). La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras*, 50(76), 172-22
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004&lng=es&tlng=es
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Feltovich, P.L., Jacobson M.J. y Coulson, R.L. (1991) Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. *Educational Technology*, 31(5), pp. 24-33. <https://www.jstor.org/stable/44427517>
- Toffler, A. (1980/1997). *La tercera ola*. Plaza y Janés.
- Trigo, E., Santos Díaz, I. C. y Sánchez Rodríguez, S. (2020). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 54-71. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278>
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. GEDISA.
- Van Dijk, T. A. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse & Society*, 17(3), 359–383. <https://doi.org/10.1177/0957926506060250>
- Van Dijk, T. A. (2016) Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 137-162. <http://dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10%281%29Van%20Dijk.html>
- Vygotsky, L.S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Grijalbo.
- Wilson, C., Grizzle A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para Profesores*. UNESCO.