

Revista de Ciencias Sociales

Formación del profesorado sobre control, seguridad y privacidad en internet*

Santiago del Pino, Michel**
Goenechea Permisán, Cristina***
Romero Oliva, Manuel Francisco****

Resumen

En la actualidad, el uso intensivo de internet en el ámbito educativo, hace imprescindible la formación del profesorado en torno a los medios sociales de comunicación. Esta investigación reflexiona sobre Alfabetización Mediática en la formación inicial del profesorado de educación secundaria de la Universidad de Cádiz, en España, específicamente, analiza la formación del profesorado sobre control, seguridad y privacidad en internet. Se corresponde con un tipo de estudio descriptivo, con diseño no experimental. El análisis parte de un cuestionario sobre dimensiones relacionadas con control, regulación, seguridad y privacidad de los ciudadanos en los medios de comunicación multimodales, aplicado a una muestra intencional de 72 estudiante de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la edición 2015-2016. Los resultados indican cómo los futuros docentes prefieren la corregulación de los medios entre la ciudadanía, el gobierno y los propios medios, pero conocen confusamente los factores y normas que intervienen y condicionan el acceso y uso multimodal. Estos datos, en conclusión, justifican la necesidad de incluir la educación mediática en la formación de profesorado para afrontar la escuela actual.

Palabras clave: Formación de profesorado; control; seguridad digital; privacidad en internet; alfabetización mediática.

* Este artículo es resultado de la Tesis doctoral de la autora principal, intitulada: "Alfabetización mediática e informacional en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Un estudio en el maes de la Universidad de Cádiz" en España.

** Doctora en Ciencias Sociales, Didáctica de la Lengua y la Literatura. Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Master en Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad. Docente del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz, Cádiz, España. E-mail: michel.santiago@uca.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9883-9477>

*** Doctora en CC. de la Educación. Profesora Titular del Departamento de Didáctica en la Universidad de Cádiz, Cádiz, España. E-mail: cristina.goenechea@uca.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6890-3431>

**** Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura Profesor Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz, Cádiz, España. E-mail: manuelfrancisco.romero@uca.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

Teacher training on control, security and privacy on the Internet

Abstract

At present, the intensive use of the Internet in the educational field makes it essential to train teachers around social media. This research reflects on Media Literacy in the initial training of secondary education teachers at the University of Cádiz, in Spain, specifically, it analyzes the training of teachers on control, security and privacy on the Internet. It corresponds to a type of descriptive study, with a non-experimental design. The analysis is based on a questionnaire on dimensions related to control, regulation, security and privacy of citizens in the multimodal media, applied to an intentional sample of 72 students of a Master's Degree in Compulsory Secondary Education Teachers and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching in the 2015-2016 edition. The results indicate how future teachers prefer co-regulation of the media between citizens, the government and the media themselves, but are confused about the factors and rules that intervene and condition access and multimodal use. These data, in conclusion, justify the need to include media education in teacher training to face the current school.

Keywords: Teacher training; control; digital security; internet privacy; media literacy.

Introducción

La panextensión de *internet* ha dado acceso a un amplio universo de posibilidades sin límite que se crean, consumen y multiplican sin cesar y, junto al avance exponencial de la robótica y de la inteligencia artificial, están conformando un imaginario de dimensión vital triple, en el que se entrelazan las experiencias de la vida cotidiana física, la interacción virtual y la proyección imprecisa de un futuro próximo automatizado. Esta realidad actual, condicionada por el impulso que la pandemia de la COVID-19 ha dado al uso intensivo de *internet* en el ámbito educativo, hace imprescindible la formación del profesorado en torno a los medios sociales de comunicación.

De acuerdo con el Resumen Ejecutivo del Foro Económico Mundial (World Economic Forum [WEF], 2016), los móviles, *internet* y la nube, son tecnologías que están teniendo mayor impacto a distancia del resto, seguido de la capacidad de procesamiento y utilización de los macrodatos (*big data*). Las prácticas perniciosas y delictivas franquean con facilidad la seguridad y privacidad de los entornos digitales. Como recogía el WEF

en su informe sobre riesgos globales “en el mundo de hoy, la producción, movilidad, comunicación, energía y otros sistemas están cambiando con velocidad y alcance sin precedentes, provocando disrupciones en todo, desde los patrones de empleo a las relaciones sociales y la estabilidad geopolítica” (p.14).

Este contexto altamente invasivo franquea el mundo especialmente de los menores, pues el 90,6% de los españoles de 10 años son usuarios de *Internet* y a los 15 llegan al 98,0% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2017). Además, de acuerdo con los resultados de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE 2017) sobre el bienestar de los estudiantes españoles, el 22% son “usuarios extremos de internet” (p.1), y navegan fuera de clase durante más de 6 horas un día cualquiera de la semana. Al respecto, Kardefelt-Winther y Byrne (2016), sostienen que, si bien la disertación sobre los derechos de los niños en la era digital generalmente se centra en los riesgos, que se reconoce que existen y además pueden resultar peligrosos, los mismos niños al parecer están más interesados en las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales.

La emancipación en el uso instrumental de estas tecnologías suele confundirse con la capacidad y competencia para operar de forma autónoma en su inmersión en los medios, conceptualizado en inglés como *self media*. Esto ha generado la ‘cultura del dormitorio’, justificada por el uso que los jóvenes hacen de las pantallas en solitario y, aunque paradójicamente el 45% prefiere jugar o ver la tv en compañía de otros, Sádaba (2014) sostiene que:

Esta experiencia sin duda puede modificar la percepción sobre su grado de habilidad en el uso del medio y hacerles exponerse con más frecuencia a riesgos y situaciones de peligro. También les hace más reacios a admitir consejos o sugerencias sobre el uso o el entorno al que se enfrentan. (p.21)

En esos entornos virtuales, los menores se sumergen en escenarios con referentes culturales y simbólicos superficiales e imprecisos. De este modo, se acentúa la incapacidad para interpretar la realidad y construir tanto el mundo que les rodea, como su propia posición en él.

El paisaje de los medios de comunicación se caracteriza por la fragmentación, el antagonismo y la desconfianza, con individuos que tienden a segregarse de acuerdo a sus valores y creencias. Cámaras de eco en línea que refuerzan más que desafían las orientaciones existentes en las personas, facilitando la difusión de información errónea. (World Economic Forum, 2017, p.24)

Esta situación conlleva desde la asunción acrítica de un modelo de sociedad hasta la captación y abducción de menores para ser instrumentalizados con todo tipo de objetivos, desde comerciales hasta integristas, al mostrarse vulnerables ante las graves amenazas a las que se hayan expuestos.

El Plan Director del Cuerpo Nacional de Policía de España propone a los centros escolares el programa *Ciberexpert@* (Unidad de Participación Ciudadana de la Policía Nacional, 2015), para formarse en el uso seguro de *internet*, incluyendo entre otros temas: Ciberacoso (acosar, amenazar,

humillar, vejar o molestar de forma intencional y repetida a otros menores mediante el uso de las TIC); *sexting* (enviar o publicar imágenes o videos de contenido sexual, realizados por el propio remitente a otras personas); *grooming* (conjunto de técnicas de engaño que utiliza un adulto para conseguir la confianza de un menor con el objetivo de obtener de él un beneficio de carácter sexual).

También, en tecnoadicción (uso excesivo e incontrolado de cualquier tipo de herramienta tecnológica, que afecta negativamente a la vida del menor y de su entorno); aplicaciones (*apps*) y juegos en línea poco o nada adecuados para los menores, y sus datos, una vez sustraídos, también se cotizan en los mercados.

La Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (Fundación ANAR, 2017) entre 2013 y 2015 atendió 1.363 casos de acoso, de ellos 4 de cada 10 adolescentes sufrieron ciberacoso (*ciberbullying*), que se produce a partir de los 13 años. Aunque algunas investigaciones lo han detectado en edades inferiores:

Resulta difícil entender que más de un 12% de los estudiantes de 6º de Educación Primaria haya utilizado la Red para insultar a otros compañeros, que más de un 13% haya sido víctima directa de los insultos de otros, o que más de un 9% haya recibido amenazas por correo electrónico. (Fernández-Montalvo, Peñalva-Vélez e Irazabal, 2015, p.118)

El menor tarda una media de 9 meses en contar su problema y, cuando lo hace, las personas de su entorno social no le ofrecen apoyo (85,1% de las ocasiones). El tipo de agresión que se produce es mayoritariamente (86,3%) con insultos y palabras ofensivas, seguido de difusión de rumores (46,9%) o amenazas (28,9%) y del envío de fotos o videos comprometidos (15,4,9%), sobre todo, a través de *Whatsapps* (53,9%), de las redes sociales *Instagram* (44,4%) y *Tic Tok* (38,5%), y de juegos en línea (37,6%). En la actualidad, “casi un cuarto de los niños/as y adolescentes afirma conocer compañeros/as de clase que podrían haber sufrido *ciberbullying*” (Fundación ANAR, 2022, p.19). El uso del

canal digital distorsiona la percepción de la realidad del agresor, puesto que:

Al tratarse de un medio no presencial, favorece la idea de “virtual”, percibiéndose por los agresores en muchas ocasiones como un juego inofensivo. Esta percepción favorece la continuidad del fenómeno pues es considerado por el agresor como inocuo para las víctimas. (Fundación ANAR, 2017, p.92)

Son muy preocupantes las conclusiones del informe sobre el afrontamiento del profesorado ante el acoso. El ciberacoso, se produce casi siempre dentro del Centro Escolar, 90,6% (aula, recreo, cambios de clase, en la entrada, en los lavabos o vestuarios, comedor o ruta), aunque continúa fuera de la escuela en casi la mitad de los casos (48,4%). Al experimentar durante largo tiempo el acoso en solitario, muchas familias culpan al profesorado de lo ocurrido, dato que se constata cuando el 25% de los docentes no tomaron medidas, no creyeron a la víctima o quitaron importancia a lo ocurrido.

En este sentido, las víctimas de ciberacoso y sus familias valoran negativamente (59,3% de los casos analizados) la actuación del profesorado que sí reaccionó. Perciben falta de implicación o interés en solucionar el problema,

Limitándose en la mayoría de los casos en hablar con el agresor y escuchar a la víctima. Las víctimas manifiestan que, en lugar de mostrar una actitud colaboradora en la búsqueda de solución del problema, perciben que los profesores se ponen a la defensiva. (Fundación ANAR, 2017, p.93)

En esta tarea los docentes necesitan sin duda la colaboración del ámbito familiar, que debe actuar como guía en el proceso de crecimiento personal de unos adolescentes enredados en *Internet*. Esto supone, entre otras cosas, ayudarles a desarrollar una identidad digital coherente con la analógica, y a ser conscientes que todo lo que se publica en *Internet* permanece y puede tener consecuencias futuras en la imagen y reputación personal. En las redes sociales, como en cualquier otro espacio de interacción humana, se coloca en peligro el “yo”, la

intimididad. Por tanto, se trata de “conocer esta realidad y aprender a gestionarla y en esta tarea, como en todo desarrollo de la persona, deben implicarse todos los agentes que concurren en la formación de cada individuo” (Ruiz-Corbella y De-Juanas, 2013, p.109).

Pero ¿se tiene en cuenta esta nueva dimensión a la hora de diseñar la educación para ese futuro muy presente ya desde las tecnologías en las vidas de los estudiantes? El sistema educativo español ha apostado por la dotación a los centros públicos de instalaciones y dispositivos para la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en las aulas. Según las estadísticas en 2014 el 91,3% de los centros disponía de acceso a *Internet* de banda ancha (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2015).

En esa línea se puso en marcha el Programa Escuela 2.0 (2009-2012), último proyecto de integración de las TIC en los centros educativos con un enfoque inclusivo, el alumno ya es un prosumidor, productor-consumidor. Para finales de 2020, el 94,5% de menores entre los diez y los quince años eran usuarios de *internet*, mientras que el número medio de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje era de 2,8 (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2021).

Los retos que presenta el control de los medios de comunicación e *internet* para el bienestar, la seguridad y la privacidad en línea se pueden afrontar solo en parte con destrezas técnicas que no necesitan bases pedagógicas, pudiendo ser desarrolladas, como en el caso de España, a través de aplicaciones telemáticas y guías puestas a disposición del sector educativo por la Agencia Española de Protección de Datos, que incluye la protección de los menores entre las líneas de actuación prioritarias de su Plan de Sostenibilidad, que da continuidad al Plan Estratégico 2015-2019. También con la actuación del Cuerpo Nacional de Policía, a través de charlas de formación impartidas en el marco de su Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus

Entornos, destinado al ámbito educativo y al que se encuentran adheridos centros públicos, privados y concertados a nivel nacional.

Estos esfuerzos intentan paliar el déficit del currículum escolar en las temáticas propias de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). A pesar que la seguridad y privacidad en *internet* ha de trabajarse de forma transversal, únicamente se recogen algunos estándares de aprendizaje relacionados con seguridad y privacidad en la materia de Tecnología, que se oferta como optativa en 4º de Educación Secundaria y 1º y 2º de Bachillerato, por lo que se muestra insuficiente tanto por el momento como por el sesgo al que se le ofrece tal formación.

Es por ello que estas actividades puntuales de formación no profundizan en los usos virtuales de sus estudiantes fuera de las demandas curriculares. Esos usos cambian de tendencia de forma muy rápida, impidiendo la actualización de las acciones formativas acerca de los nuevos riesgos que el recambio de las aplicaciones preferidas comporta. “Combatir la velocidad a la que los servicios pasan por las pantallas de *PCs* y *smartphones* es sumamente difícil y todo un reto que choca con la realidad de que siempre llevaremos un retraso frente a las amenazas” (Peñalba, 2017, párr.28). No se trata de contemplar la formación como una carrera imposible contra la innovación digital y la moda, sino del entrenamiento y desarrollo de una competencia completa.

Los adolescentes son muy hábiles en el acceso y uso de *Internet* como espacio de ocio, pero no como espacio “para buscar información que pueda ser seleccionada y analizada de forma consciente, en un proceso susceptible de desarrollar el pensamiento y la creatividad” (Albero, 2012, p.7). Son ‘expertos rutinarios’ antes que ‘nativos digitales’ (De la Torre, 2009), puesto que su pericia se limita al instrumento y procesamiento técnico y formal, y no a las habilidades de pensamiento y comunicación de orden superior (Bicocca, 2018), incluidas en la ‘literacidad’ (Cassany 2006; 2011), y en la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). Además de recibir información y adiestrarse técnicamente, los

estudiantes han de construir conocimientos imbricados en una actitud que les permita disfrutar sin correr riesgos.

1. Fundamentación teórica

La tendencia a enfocar la novedad educativa en las destrezas tecnológicas exclusivamente, toma una pequeña parte por el todo en la educación mediática e informacional (AMI) y ha sido evidenciada por numerosos expertos (Buckingham, 2007; 2012; Ferrés, 2010; Pérez-Tornero et al., 2010; Martínez-Salanova, 2014; Delgado, Gutiérrez y Ochoa, 2020; Arenas-Fernández, Aguaded y Sandoval-Romero, 2021). El uso de los medios con diferentes finalidades educativas es cada vez más frecuente en los centros de enseñanza de España; sin embargo, estos usos enseñan con los medios o a través de los medios, pero no acerca de los medios.

El ciberriesgo, sigue siendo uno de los problemas más preocupantes que acompañan la IV revolución industrial, y el currículo AMI ha de cubrir el espacio en el que la seguridad y la privacidad interseccionan en *Internet*. Para ello, es necesario que el futuro profesorado conozca aspectos tales como el control y la regulación de los medios y la red de *Internet*; o los protocolos de actuación útiles para intentar garantizar la seguridad y la privacidad de los menores y de los docentes.

Además, necesitan formarse en la creación de una cultura educativa que implique prácticas básicas y actualización de conocimientos de autorregulación y autoprotección ante los medios y durante la navegación en línea, imbricadas en la base de la enseñanza de todas las materias, así como aquellas que llevan a cabo en su condición de usuarios de los medios y redes de comunicación (*prosumers*), incluyendo el afrontamiento y análisis de conductas arriesgadas. Se trata de proveer de los contenidos curriculares educativos en alianza con las transformaciones pedagógico-didácticas que tantos docentes reclaman:

Al educar a los estudiantes para que se

alfabeticen en medios e información, los profesores estarían cumpliendo su primer rol como defensores de una ciudadanía informada y racional, y, en segundo lugar, estarían respondiendo a los cambios en su papel de educadores. (Wilson et al., 2011, p.17)

La situación generada ha suscitado una conciencia social para la que los docentes de enseñanza secundaria y bachillerato, además de los conocimientos de su disciplina y de habilidades pedagógicas y didácticas, han de adquirir unas competencias específicas que les permitan afrontar los cambios radicales que experimenta la sociedad y que tienen su reflejo en las prácticas sociales de su alumnado. Asimismo, tal como lo señalan Moncayo et al. (2021), la educación en valores de los nuevos profesionales constituye una exigencia frente a los dilemas que impone el mundo actual, puesto que:

Es posible afirmar que estamos ante una generación extraordinariamente equipada, multicolor, móvil, emancipada en su relación con los dispositivos, que es consciente de los riesgos, pero los asume con frecuencia, interactiva, que se divierte en digital, sensible a los contenidos y eminentemente social. (Sádaba, 2014, p.15)

Es clave la formación en TIC, y así se ha recogido en los Másteres de Educación Secundaria en España que tienen integrada, de una u otra forma, la asignatura “Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación”, en función del Real Decreto (BOE 29/12/2007). Y aunque necesario, su desarrollo curricular se centra solo en las técnicas de uso de los programas, aplicaciones, o algunos soportes.

La UNESCO, junto a una red de más de 500 Universidades en el mundo, publicó “Alfabetización Mediática e Informativa. Currículo para profesores”. Basado en los Derechos Humanos y la educación inclusiva, el documento y materiales anexos proveen de las áreas, temáticas, metodologías y recursos para educar en AMI al profesorado. Para cubrir las necesidades de las instituciones educativas en este proceso, el panel de expertos de la UNESCO (Wilson et al., 2011) recomienda una serie de acciones prioritarias, previas a la implementación del currículo, con el fin de

asegurar su éxito posterior.

En el marco de una investigación más amplia que pretende avanzar en esa dirección y sus desarrollos posteriores, se inscriben los resultados que aquí se comparten, obtenidos de la aplicación de un cuestionario a los estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES de aquí en adelante), ofrecido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, en España.

La AMI incide en la autoprotección de los menores en torno a aspectos asociados a los ciberriesgos y a la traslación a las redes de los conflictos escolares. Así lo afirmó la presidenta del Consejo Audiovisual de Andalucía (CAA), Emelina Soriano, en su intervención en el Foro Europeo de Alfabetización Mediática celebrado en la sede de la UNESCO en París en 2014: “Por muchas leyes que promulguen los parlamentos y muchas sanciones que impongamos desde las autoridades reguladoras, sin educación en medios, sin una ciudadanía capacitada para actuar como tal en la esfera mediática, la batalla estará perdida a largo plazo” (Consejo Audiovisual de Andalucía [CAA], 2014, párr. 6). Defendió, de esta manera, la educación en medios para los menores a través de su inserción en el currículum escolar.

2. Metodología

Esta investigación se corresponde con un tipo y diseño descriptivo, puesto que se trató de analizar cuál es el nivel o estado de las variables en un momento determinado para describir los fenómenos y estudiar su incidencia en ese momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); en este caso, durante su desempeño como estudiantes del MAES. Para su preparación se ha indagado en los estudios relativos a competencias mediáticas e indicadores (Aguaded et al., 2011; Buendía et al., 2011; Pérez-Tornero y Tayie, 2012; Ferrés y Piscitelli, 2012; Ferrés,

Aguaded-Gómez y García-Matilla, 2012; Area, 2012; Pérez y Pi, 2013; 2014; 2015a; 2015b; García-Ruiz, González y Aguaded, 2014; Rodríguez, Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2018; Caldeiro-Pedreira, 2019; entre otros); así como en la literatura referida a las temáticas abordadas en un cuestionario con diseño no experimental, capaz de medir sin manipulación los fenómenos objeto del estudio.

Entre las referencias principales se encuentra el cuestionario suministrado por Alton Grizzle a los estudiantes del curso piloto 'Media Literacy' UNESCO (Universidad de Athabasca, abril-julio 2015), parte de cuyos ítems se recogieron y fueron reelaborados y organizados para evitar ambigüedades, intentar en lo posible anular expectativas de respuesta expresas y hacerlos más comprensibles a los destinatarios específicos. Estas categorías e ítems inspirados en el cuestionario mencionado, fueron completados con otros tantos de elaboración propia.

Los temas abordados en el cuestionario buscan, como propósito general, perfilar el paisaje cultural que los estudiantes del plan de formación inicial de profesorado del MAES de la Universidad de Cádiz aportan en cuanto a sus conocimientos, creencias y actitudes acerca de algunos factores estrechamente ligados al control, la seguridad y la privacidad en los medios de comunicación analógicos y digitales, así como con su futuro rol docente de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas (Santiago, 2021).

La unidad de análisis en este estudio es el estudiante de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES). La población está constituida por los 209 estudiantes matriculados en el MAES que ofrece la Universidad de Cádiz en la edición 2015-2016. Se trató de un muestreo intencional, participando los 72 estudiantes que aceptaron voluntariamente mediante firma de consentimiento de uso de datos de dirección particular de correo electrónico.

De forma previa a la aplicación del cuestionario se llevaron a cabo tres

validaciones (Santiago, Goenechea y Romero, 2019): Validación de contenidos, centrada en la temática y su formulación fueron sometidos al juicio de cuatro doctores y doctoras en Educación, conocedores del objeto de estudio; validación de comprensión, referida a la facilidad para comprender las preguntas, fue también revisada por pares, tres estudiantes egresados del MAES, con el rol de posibles destinatarios; y, por último, validación estadística, llevada a cabo por un Doctor especialista en Metodología de Investigación Social.

El cuestionario se aplicó a través de la plataforma *Survey Monkey* y el análisis de datos se llevó a cabo a través del programa SPSS. Las preguntas han sido formuladas en escalas *Likert* adecuadas para medir actitudes. Se ha escogido 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 es habitual para el alumnado y su uso sería más intuitivo.

3. Resultados y discusión

Los 72 estudiantes (N=72 / 34'45%) que han respondido y completado finalmente el cuestionario es un grupo compuesto por un 61% de mujeres ($n^1 = 44$) y un 39% de hombres ($n^2 = 28$), con una edad media de 27 años. Un 43% ha llevado a cabo otros estudios de grado, posgrado o experto universitario, siendo este grupo los que en mayor porcentaje han estudiado con ayuda económica familiar (36%). Por su parte, el grupo de alumnos que han necesitado beca para cursar el MAES, son a su vez los que en menor porcentaje han cursado otros estudios (56%).

Se presenta aquí la indagación centrada en dos dimensiones, consideradas áreas fundamentales en la Educación o Alfabetización Mediática: Control del acceso y uso de la información; Normativa en línea y autoprotección; Privacidad y seguridad en línea. En total, 35 ítems, de los que se ofrece

la puntuación promedio alcanzada (n=72) en las escalas, considerando los valores de 0 a menos de 5= bajo, 5 a menos de 8= regular, 8 a 10= alto. Las afirmaciones con carga negativa fueron recodificadas para incluir su valor correcto en el cálculo de las variables resumen, en cuyos resultados aparecen reflejadas.

3.1. Regulación de los medios analógicos y digitales

En este apartado se pretende caracterizar las opiniones de los estudiantes acerca del grado de regulación de los medios de comunicación (ítems 1 a 3), de *Internet* (ítems 4 a 6) entre las alternativas: Autorregulación, corregulación y control de la regulación por parte del gobierno o de las empresas, así como acerca de la

protección del ejercicio periodístico (ítem 7), a través de leyes gubernamentales.

Destaca que una buena parte de los estudiantes (ver Cuadro 1), se mostró bastante o completamente en desacuerdo con que todos los aspectos de los medios de comunicación (69,5%) y de *Internet* (75%), sean regulados por el gobierno, y es de señalar que el 26,4%, en el caso de los medios y el 23,6% en el caso de *Internet* seleccionaron el valor '0'. También se mostraron mayoritariamente (82%) bastante o completamente en desacuerdo, en que sean las empresas las que controlen la regulación de *Internet* a través de tratados internacionales, marcando el 41,7% la opción '0'. Estos resultados relativos a *Internet* son bastante coincidentes con que el 75% de los estudiantes está muy o bastante de acuerdo, en que *Internet* debería mantenerse neutral, en el sentido de no controlada por gobiernos, ni empresas.

Cuadro 1
Regulación de los medios e Internet

Afirmaciones	Puntuación promedio
Los medios de comunicación deberían autorregularse, entendiéndose por ello que deberían establecer y hacer cumplir ciertas reglas y estándares de la industria de la comunicación.	7,33
Todos los aspectos de los medios de comunicación deberían ser regulados por los gobiernos, lo que significa que el gobierno debe establecer y hacer cumplir todas las normas y reglas.	3,06
La ciudadanía, los medios y los gobiernos deberían cooperar en la regulación de los medios de comunicación, a través de reglas, normas y estándares de funcionamiento y calidad.	7,32
Las leyes de mi país deberían proteger mejor a los periodistas durante el ejercicio de su trabajo.	7,11
Internet debería ser regulada, en el sentido de controlada por los gobiernos a través de leyes y regulaciones.	2,72
Internet debería ser regulada, en el sentido de controlada por las grandes empresas a través de tratados internacionales.	2,01
Internet debería mantenerse neutral, en el sentido de no controlada por gobiernos ni por empresas.	7,88
Resumen	
Grado de regulación de los medios y de Internet (0=mínimo y 70=máximo) (0 a menos de 35=bajo; 35 a menos de 56=regular, 56 a 70=alto)	37,43

Fuente: Elaboración propia, 2022.

La concentración de respuestas, contra la regulación de los medios e *Internet* por parte del gobierno y de las empresas (ver Cuadro 1), se equilibró en la variable resumen que indica que los estudiantes, aunque tendiendo a bajo, optan por un grado mediano de regulación, puesto que el 50% se mostró bastante o muy de acuerdo en que la ciudadanía, los medios y los

gobiernos deberían cooperar en la regulación de los medios, coincidiendo el 73,7% en que los medios deberían además autorregularse y hacer cumplir ciertas reglas y estándares de la industria de la comunicación; asimismo, el 65,4% está 'bastante o muy de acuerdo' en que las leyes deberían proteger mejor a los periodistas durante el ejercicio de su trabajo.

El último ítem actúa de resumen acerca del control de *Internet* y su resultado indica que una gran parte de estudiantes está entre bastante y completamente de acuerdo en que *internet* sea un espacio neutral, sin control de gobiernos o empresas y está en bastante concordancia con los mismos supuestos planteados en afirmaciones previas diferentes.

3.2. Acceso y uso de la información: Normativa en línea y autoprotección

En los siguientes bloques de preguntas se abordan aspectos importantes para la seguridad durante el acceso y navegación en *Internet*, así como ocho prácticas relacionadas con el conocimiento de las normas básicas a la hora de utilizar los contenidos multimodales creados por otras personas, tanto para procurar

el respeto a los Derechos de Propiedad de los demás, como para la autoprotección frente al propio incumplimiento, a causa de la ignorancia de dichas normas (Directiva (UE) de 2019/790 del Parlamento Europeo y del Consejo).

a. Conocimiento de normas básicas y autoprotección durante la navegación en Internet

Se caracterizan aquí en el Cuadro 2, los conocimientos de los estudiantes en torno a algunos aspectos y normas básicas que rigen el acceso y manejo de las fuentes de información orientados a la autoprotección en línea, tanto frente a los ciberriesgos como ante el propio incumplimiento de normas y leyes.

Cuadro 2
Conocimiento de normas básicas y autoprotección durante la navegación en Internet

Afirmaciones	Puntuación promedio
Conozco la diferencia entre <i>copyright</i> y copia libre (<i>copyleft</i>).	6,43
Conozco la diferencia entre <i>Web</i> profunda (<i>Deep Web</i>) y <i>Web</i> Oscura (<i>Dark Web</i>).	2,40
Sé en qué consiste la neutralidad de la red de <i>Internet</i> .	4,96
Intento estar informado acerca de todos los posibles ciberriesgos.	6,18
Resumen Grado de conocimiento de los medios en cuanto a factores de acceso y uso (0=mínimo y 40=máximo) (0 a menos de 20=bajo; 20 a menos de 32=regular, 32 a 40=alto)	19,97

Fuente: Elaboración propia, 2022.

En general, el grado de conocimiento de los medios digitales, en cuanto a los factores de acceso y uso mencionados, es ‘bajo’, como indica la variable resumen. Los estudiantes conocen ‘medianamente’ la diferencia entre *copyright* y copia libre (*copyleft*) y en el caso de las diferencias entre ‘*web* profunda’ y ‘*web* oscura’, ‘nada o muy poco’ (76,4%). La dispersión en las respuestas también arroja como valor global que los estudiantes están ‘medianamente de acuerdo’ en que intentan

estar informados acerca de los ciberriesgos, puesto que, aunque el 43% (31 personas) está bastante o muy de acuerdo, el 23,7% (17 personas) está nada o poco de acuerdo.

Por otra parte, se introdujo una pregunta de control acerca de sus conocimientos sobre el concepto “neutralidad de la red” que ha dado como resultado un conocimiento bajo, no coincidente con la alta concentración de respuestas en el bloque anterior (75%), que se mostró ‘bastante o muy de acuerdo’ en

que “Internet debería mantenerse neutral, en el sentido de no controlada por gobiernos, ni empresas”.

b. Producción y reproducción de contenidos y Ley de Propiedad Intelectual

En este apartado, en el Cuadro 3, se describen los conocimientos de los estudiantes

en torno a algunos aspectos y normas básicas que rigen el acceso y manejo de las fuentes de información orientados a la autoprotección en línea, tanto frente a los ciberriesgos como ante el propio incumplimiento de leyes gubernamentales de copia (copyright).

Cuadro 3
Conocimiento de las leyes de propiedad Intelectual referidas a la copia (copyright), en relación con el uso, reproducción y reutilización de contenidos mediáticos

Aspectos	Si	No
Repetir frases o párrafos del trabajo de alguien sin citar al autor y/o a la fuente.	88,9	11,1
Copiar el <i>software</i> con licencia de otra persona en tu ordenador.	88,9	11,1
Repetir con otras palabras el texto de alguien sin citar la fuente.	62,5	37,5
Recrear la historia de una obra de otro autor o crear una a partir de sus personajes.	51,4	48,6
Crear una obra a partir de la mezcla de obras de otros autores.	51,4	48,6
Hacer tu propia copia <i>online</i> de un trabajo que es de dominio público (libre copyright).	36,1	63,9
Copiar el 10% o menos de un libro impreso para su uso en la clase.	25,0	75,0
Convertir la novela de un autor en una obra de teatro para uso escolar	23,6	76,4

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Como se aprecia en el Cuadro 3, en ninguno de los casos propuestos existe un conocimiento unánime del alcance de estos derechos, ni en beneficio ni en perjuicio del actor de las prácticas. Así, por ejemplo, el 36,1% de los estudiantes (26 de ellos) cree que ‘hacer tu propia copia *online* de un trabajo que es de dominio público (libre de *copyright*)’ o ‘copiar el 10% o menos de un libro impreso para uso en la clase’ (25%, 18 estudiantes) infringen la Ley; mientras que un 37,5% (27 estudiantes), piensan que es lícito ‘Repetir con otras palabras el texto de alguien sin citar la fuente’; y ocho estudiantes (11%), opinan que

pueden libremente ‘repetir frases o párrafos del trabajo de alguien sin citar al autor y/o a la fuente’ o ‘copiar el *software* con licencia de otra persona en su ordenador’.

En cuanto a prácticas digitales muy habituales: ‘Recrear la historia de una obra de otro autor o crear una a partir de sus personajes’, por ejemplo, el *fanfiction*, y ‘crear una obra a partir de la mezcla de obras de otros autores’, como pueden ser memes o *gifs*, el 48% (35 estudiantes) coinciden en que son prácticas legales, aunque la segunda, si se trata de pequeños fragmentos quedaría amparada por la Excepción Educativa.

3.3. Privacidad y seguridad en línea

a. Privacidad y percepción del riesgo en línea

Se muestra la opinión y actitud de los

estudiantes en torno al Derecho a la Privacidad, en relación con las prácticas de uso personal e interactivo, al control por parte del gobierno o empresas y al abuso en línea, en el Cuadro 4.

Cuadro 4
Privacidad y percepción del riesgo en línea

Afirmaciones	Puntuación promedio
Mi privacidad es importante para mí.	9,47
Valoro la privacidad de los demás.	9,46
Mi gobierno tiene derecho a conocer toda la información personal acerca de mí.	3,47 > 7,47
Todos los sitios <i>web</i> y programas de <i>software</i> que uso tienen derecho a recoger información personal sobre mí.	1,89 > 9,89
Mi seguridad es más importante que mi privacidad.	5,99
Lo que ocurra con la información personal / privada sobre mí que comparto en <i>internet</i> no puede afectarme.	3,06 > 7,06
Tengo derecho a publicar información privada sobre otras personas.	1,31 > 9,31
Representantes del gobierno y celebridades tienen derecho a la privacidad.	7,58
Resumen	
Grado de valor de la privacidad y percepción del riesgo en línea (0=mínimo y 80=máximo) (0 a menos de 40=bajo; 40 a menos de 64=regular, 64 a 80=alto)	46,78

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Para una gran mayoría de estudiantes la privacidad en línea es muy importante, tanto la propia como la del resto de las personas, hasta el punto que una buena parte de ellos, 58, está muy en desacuerdo o bastante en desacuerdo con que el gobierno tenga derecho a conocer toda la información personal acerca de ellos, y tampoco con que sitios *web* o programas de *software* la recojan (60 estudiantes). Es llamativo que, para ambos casos, 4 y 3 personas respectivamente, estén totalmente de acuerdo con las afirmaciones. La puntuación promedio, 5,99, para ‘Mi seguridad es más importante que mi privacidad’, *ítem* de control, indica una estimación parecida de la importancia de ambas, en concordancia con las respuestas a ello en sus respectivos bloques.

La puntuación promedio original, del *ítem* 6, no importa lo que ocurra con su información personal en *Internet*, fue de 3,06 (recalculada en 7,06), aunque 24 personas valoraron la afirmación entre los valores 5 y

10, llegando 8 personas a estar completamente de acuerdo con ella. Por otra parte, los estudiantes están nada o poco de acuerdo mayoritariamente, en que tengan derecho a publicar información sobre otras personas (recalculada en 9,31) Por último, están bastante de acuerdo con que los representantes del gobierno y las celebridades tienen derecho a la privacidad. Las afirmaciones 3 y 4 tienen carga negativa. La primera, orientada hacia la cesión de la privacidad al gobierno. La variable resumen se calculó considerando las afirmaciones con carga negativa recalculadas.

b. Seguridad y percepción del riesgo en línea

Se presenta la opinión de los estudiantes en torno a la seguridad, en relación con las prácticas de uso personal e interactivo en

línea, sobre el control de la red por parte del gobierno, y su percepción de la protección y autoprotección frente al riesgo en línea, tal como se puede observar en el Cuadro 5.

Cuadro 5
Seguridad y percepción del riesgo en línea

Afirmaciones	Puntuación promedio
Mi seguridad online (en <i>internet</i>) es importante para mí.	9,28
Valoro la seguridad de los demás en <i>internet</i> .	9,17
Mi gobierno tiene derecho a conocer toda la información personal acerca de mí si esto me mantiene seguro en <i>internet</i> .	4,12 > 6,13
Mi gobierno tiene derecho a observar lo que estoy haciendo en <i>internet</i> si esto me mantiene seguro/a.	3,00 > 7,00
<i>Internet</i> debería ser un espacio abierto, libre del control del gobierno.	6,51 > 4,51
La mejor forma para mí de estar protegido en línea es estar protegido por mi gobierno.	3,04
La mejor forma en la que puedo estar seguro en línea es adquirir los conocimientos, las habilidades y la actitud necesarios para protegerme a mí mismo/a.	8,39
He sentido que mi seguridad estaba amenazada en <i>internet</i> .	5,03
Resumen	
Grado de valor de la seguridad y percepción del riesgo en línea (0=mínimo y 80=máximo) (0 a menos de 40=bajo; 40 a menos de 64=regular, 64 a 80=alto)	46,29

Fuente: Elaboración propia, 2022.

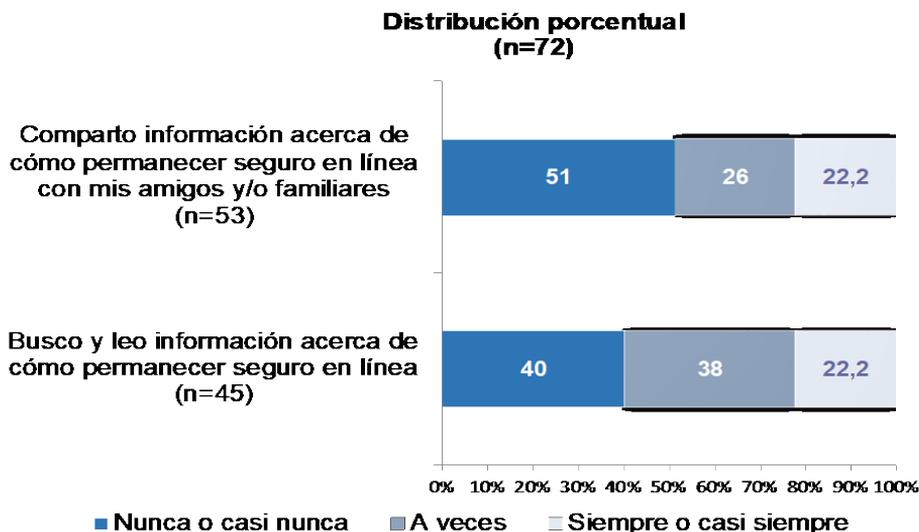
En línea con los resultados en torno a la privacidad, aparece la gran importancia que también tiene para una gran mayoría de estudiantes la seguridad en línea, tanto para ellos como para el resto de las personas. Partiendo de estas bases, el resto de resultados guarda un grado bastante alto de concordancia entre sí. En las afirmaciones orientadas hacia el control de la seguridad por parte del gobierno, desde diferentes prácticas de control y vigilancia, la valoración fue similar –ítem 3: 4.12 / 72.2%; ítem 4: 3.00 / 86.1%, e ítem 6: 3.04 / 91.6%–, ocupando en su mayoría valores de 5 a 0.

Lo anterior, en general, pone de manifiesto una baja confianza en el gobierno y, en consecuencia, las opciones alternativas

adoptan otros valores. Así los estudiantes optan medianamente (6,51), por una *Internet* abierta, libre del control del gobierno, y destaca la preferencia de los estudiantes por responsabilizarse ellos mismos de su propia seguridad ‘adquiriendo el conocimiento, las habilidades y la actitud necesarios’ para ello (8,39). Este resultado se encuentra especialmente en línea con las necesidades de formación en AMI.

c. Autopercepción en línea

En la Figura I, se detalla la frecuencia con que los estudiantes llevan a cabo prácticas básicas de autoprotección en línea.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Figura I: Acción para la autoprotección en línea

En estas respuestas de la Figura I, destaca el alto porcentaje de estudiantes que nunca o casi nunca llevan a cabo indagaciones acerca de cómo permanecer seguros durante la navegación en *Internet*, 29 personas (40,30%) y, en concordancia tampoco comparten este tipo de conocimientos y recomendaciones, 37 estudiantes (51,40%). Por su parte, solo 22,2% llevan a cabo ambas acciones, casi siempre, 14 estudiantes; o siempre, 2 estudiantes.

En consonancia con los resultados desarrollados, existen estudios previos realizados en España que coinciden con los niveles mínimos de formación sobre cuestiones de seguridad en *Internet* en el profesorado (Gallego-Arrufat, Torres-Hernández y Pessoa, 2019), y que reclaman una formación específica en el tema (Gamito et al., 2017). En concreto se destaca que la formación inicial docente debería incluir estas temáticas fundamentales relacionadas con el tema:

Reglas de comunicación y comportamiento en la Red (netiqueta), medidas y protocolos para prevenir riesgos en Internet y para cuidar la salud física y psicológica, conceptos relacionados con la seguridad digital (reputación, identidad, brecha, huella digital), protección de datos personales en el ámbito educativo, y protección de la seguridad en dispositivos y en creación de contraseñas (Gallego-Arrufat et al., 2019, p.66).

Conclusiones

Los marcos legales que recogen los aspectos de control, seguridad y privacidad de los medios de comunicación multimodales y, sobre todo, los que rigen la interacción y producción de los ciudadanos en ellos, están cada vez de forma más acusada en la primera línea de debate jurídico, político y social,

puesto que entroncan directamente con los vectores de poder que determinan el curso de la sociedad.

Por ello, la desconexión puesta de relieve, en los resultados revisados entre los constructos teóricos planteados y su aplicación en la vida real, parece reflejar la situación confusa de la opinión y percepción de un sector grande de la sociedad, que puede estar frenando la participación efectiva de un buen número de jóvenes a la hora de convertirse en prosumidores activos en busca del cambio social, en dirección hacia las opiniones y posiciones críticas de apoyo y desafección, se encuentran en sus respuestas. Además, en casos como los derechos de producción y reproducción, el desconocimiento de los estudiantes puede estar soportado por la falta de adecuación de la Ley a la evolución de las tecnologías educativas.

Por otra parte, estos resultados ponen de manifiesto la profunda necesidad de educación crítica mediática e informacional, en todos los aspectos teóricos y prácticos, al hilo de las Leyes vigentes y de las decisiones que se encuentran sobre las mesas de políticos y juristas, en especial, el proceso nebuloso de implementación de los polémicos Artículos 15 y 17 (antes 11 y 13), en torno a la protección de los Derechos de autor, aprobados en Directiva por el Parlamento y Consejo europeos (17 de abril de 2019). Todo ello afectará a docentes y estudiantes en sus prácticas y posibilidades educativas, tanto como en su experiencia ciudadana y sus opciones de participar en el fortalecimiento de la democracia, con la consolidación y ampliación de los Derechos Humanos.

En relación con el ciberacoso, es importante dotar de instrumentos básicos de afrontamiento de las situaciones emergentes, tal como la adopción de un Protocolo de Actuación Unificado con medidas a adoptar en todos los centros escolares españoles. De acuerdo con lo expresado por los propios niños y adolescentes, se trata de lograr la formación de profesorado adecuada para que los propios docentes y su alumnado puedan autoprotgerse, pero también demandar las

transformaciones del clima del control digital a través de una regulación, en cuanto a riesgos y quebrantos de derechos, alineada con las necesidades y derechos de los menores.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I., Ferrés, J., Cruz, M. D. R., Pérez, M. A., Sánchez, J., y Delgado, Á. (2011). *Informe de investigación: El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Grupo Comunicar Ediciones / Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva.
- Albero, M. (2012). Adolescentes e internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación = Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 7(13).
- Area, M. (Dir.) (2012). *Informe final del primer estudio: La visión y opinión del profesorado sobre el Programa Escuela 2.0 en España: Un análisis por comunidades autónomas*. Ministerio de Ciencia e Innovación. <http://roderic.uv.es/handle/10550/47509>
- Arenas-Fernández, A., Aguaded, I., y Sandoval-Romero, Y. (2021). Competencia mediática en docentes universitarios en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(3), 272-286. <https://doi.org/10.31876/rsc.v27i3.36769>
- Bicocca, M. (2018). Competencias, capacidades y Educación Superior: Repensando el desarrollo humano en la universidad. *Estudios sobre Educación*, (34), 29-46. <https://doi.org/10.15581/004.34.29-46>
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2012). *Beyond 'Media*

- Panics': Reconceptualising public debates about children and media. *Journal of Children and Media*, 6(4), 413-429. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.740415>
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E. M., Pegalajar, M., Ruiz, M. A., y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Master Universitario del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63(3), 57-74. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29055>
- Caldeiro-Pedreira, M-C. (2019). *Digital literacy and media competence in multi-task society*. In A. Ayhan (Ed.), *New approaches in media and communication* (pp. 47-50). Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Consejo Audiovisual de Andalucía (28 de mayo de 2014). La presidenta del CAA apuesta porque los periodistas en situación de desempleo sean los encargados de impartir la disciplina de alfabetización mediática en las escuelas. *CAA: Consejo Audiovisual de Andalucía*. <https://consejoaudiovisualdeandalucia.es/2014/05/28/la-presidenta-del-caa-apuesta-porque-los-periodistas-en-situac/>
- 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), 7-14. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v6i1.24>
- Delgado, G., Gutiérrez, R. A., y Ochoa, C. A. (2020). Competencias en uso de Tecnologías de Información y Comunicación: Estudiantes de postgrados a distancia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 314-327. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i0.34130>
- Directiva (UE) de 2019/790 del Parlamento Europeo y del Consejo. Sobre los derechos de autor y derechos afines en el mercado único digital y por la que se modifican las Directivas 96/9/CE y 2001/29/CE. 17 de abril de 2019.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva-Vélez, M-A., e Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, XXII(44), 113-121. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En R. Aparici (Coord.), *Educación: Más allá del 2.0* (pp. 251-266). Gedisa.
- Ferrés, J., Agueded-Gómez, I., y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: Dificultades y retos. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10(3), 23-42. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo - ANAR (2017). *II Estudio sobre Acoso Escolar y Cyberbullying según los afectados*. Informe del teléfono ANAR. Fundación ANAR. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5286_d_INFORME-II-ESTUDIO-

[CIBERBULLYING.pdf](#)

- Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo - ANAR (2022). *La opinión de los estudiantes. III Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos en tiempos de pandemia 2020 y 2021*. Fundación ANAR. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7603
- Gallego-Arrufat, M.-J., Torres-Hernández, N., y Pessoa, T. (2019). Competencia de futuros docentes en el área de seguridad digital. *Comunicar*, XXVI(61), 57-67. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>
- Gamito, R., Aristizabal, P., Orasolo, M., y Vizcara, M. T. (2017). La necesidad de trabajar los riesgos de internet en el aula. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(3), 409-426.
- García-Ruiz, R., González, V., y Aguaded, J. I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: Instrumentos de evaluación. *Cuadernos.Info*, (35), 15-27. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Kardefelt-Winther, D., y Byrne J. (November, 1 2016). The internet of opportunities: What children say. *UNICEF*. <https://www.unicef-irc.org/evidence-for-action/the-internet-of-opportunities-what-children-say/>
- Martínez-Salanova, E. (2014). Educomunicación. Aprendizaje y creatividad en la educación para los medios. *Aularia. El País de las Aulas*, 3(1), 1-2. http://www.aularia.org/lib/pdf/Aularia_5.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – MECD (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016*. Secretaría General Técnica. Centro de Documentación y Publicaciones. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20152016/ensenanza-estadisticas/20460>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – MECD (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018*. Secretaría General Técnica. Centro de Documentación y Publicaciones. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20172018/ensenanza-estadisticas/22113>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional – MEFP (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-2021-2022/organizacion-y-gestion-educativa/25355>
- Moncayo, O. F., Boza, J. A., Manjarrez, N. N., y Cano, J. C. (2021). Profesionales en administración y su formación axiológica en el entorno actual. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-3), 76-86. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/36493>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE* (2017). Nota del país: España. El bienestar de los estudiantes: Resultados de PISA 2015. *OCDE*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Spain-Spanish.pdf>
- Peñalba J. (3 de febrero de 2017). Menores mal considerados nativos digitales y profesores atrapados por la política: así se enseña privacidad y seguridad en España. *Xataka*. <https://www.xataka.com/especiales/menores-mal-considerados-nativos-digitales-y-profesores-atrapados-por-la-politica-asi-se-ensena-privacidad->

[y-seguridad-en-espana](#)

- Pérez, J. M., y Pi, M (Dir.) (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación: Actitudes y valoraciones del profesorado en España*. Editorial Planeta.
- Pérez, J. M., y Pi, M (Dir.) (2014). *Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en España*. Editorial Planeta.
- Pérez, J. M., y Pi, M (Dir.) (2015a). *Perspectivas 2015: Tecnología y pedagogía en las aulas. Cómo ven los profesores el futuro inmediato en las aulas*. Editorial Planeta.
- Pérez, J. M., y Pi, M (Dir.) (2015b). *Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas. La situación en España*. Editorial Planeta.
- Pérez-Tornero, J. M., Paredes, O., Baena, G., Giraldo, S., Tejedor, S., y Fernández, N. (2010). Trends and models of media literacy in Europe: Between digital competence and critical understanding. *Anàlisi*, (40), 85-100. <https://doi.org/10.7238/a.v0i40.1146>
- Pérez-Tornero, J. M., y Tayie, S. (2012). La formación de profesores en educación en medios: Currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, XX(39), 10-14. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>
- Real Decreto de 2007. ORDENECI/3858/2007, Por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. 27 de diciembre de 2007. BOE No. 312 de 29/12/2007.
- Rodríguez, M. M., Aguaded, I., y Pérez-Rodríguez, A. (Coords.) (2018). *Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios emergentes: Prácticas innovadoras y estrategias comunicativas en contextos múltiples*. Proyecto coordinado ID 812355207-55207-4-14. Universidad de Huelva, Universitat Pompeu Fabra y Universidad de Valladolid. <https://gicavh.competenciamediatica.com/>
- Ruiz-Corbella, M., y De-Juanas, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios sobre Educación*, 25, 95-113. <https://doi.org/10.15581/004.25.1883>
- Sádaba, C. (2014). Rasgos configuradores de la generación interactiva en España: Retos educativos y sociales. En E. R. Jordá y V. De Priego (Coords.), *La protección y seguridad de la persona en Internet: Aspectos sociales y jurídicos* (pp.9-34). Editorial Reus.
- Santiago, M. (2021). *Alfabetización mediática e informacional en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Un estudio en el maes de la Universidad de Cádiz* [Tesis doctoral, Universidad de Cádiz]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1982442>
- Santiago, M., Goenechea, C., y Romero, M. F. (2019). 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://doi.org/10.5209/rceed.60000>
- Unidad de Participación Ciudadana de la Policía Nacional (2015). Plan Director del Cuerpo Nacional de Policía de España: Programa Ciberexpert@. <http://www.ciberexperto.org/>
- Wilson C., Grizzle A., Tuazon R., Akympong K., y Cheung C. K.

(2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para Profesores*. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

World Economic Forum - WEF (2017). *The Global Risks Report 2017*. WEF. <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2017>