



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

La comunicación y el lenguaje entre las personas: herramientas didácticas para el desarrollo de las sociedades

Coords.

Maria del Mar Suárez Vilagran

Herminia Pilar Planisi Gili

María Jesús Torrente Martínez

Arantxa Batres Vara

Bartolomé Pizà-Mir

Dykinson, S.L.

LA COMUNICACIÓN
Y EL LENGUAJE ENTRE LAS PERSONAS:
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA
EL DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

LA COMUNICACIÓN
Y EL LENGUAJE ENTRE LAS PERSONAS:
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA
EL DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES

Coords.

MARIA DEL MAR SUÁREZ VILAGRAN

HERMINIA PILAR PLANISI GILI

MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ

ARANTXA BATRES VARA

BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR

Dykinson, S.L.

2023

LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE ENTRE LAS PERSONAS: HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

ISBN:978-84-1122-496-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

EL HABITUS DIGITAL AL SERVICIO DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO Y DE LA FORMACIÓN HOLÍSTICA

CLAUDIA GRÜMPEL
Universidad de Alicante

OLIVER KLAWITTER
Universidad de Erfurt

1. INTRODUCCIÓN

La digitalización de la vida pública y privada ofrece posibilidades sin límite de interacción para constituir una opinión y voluntad pública. Este panorama nos sitúa ante un reto tanto para la sociedad como para el individuo. La proliferación y la ampliación de los medios de comunicación y los medios sociales han cambiado el rol del autor. Los medios permiten que cualquier individuo pueda compartir su opinión con otros, lo que contribuye, por un lado, a un proceso de formación democrática de la opinión y voluntad pública. Por otro lado, se han perdido los tradicionales mecanismos de control, así como su envergadura. Es preciso ofrecer unas competencias nuevas que permitan no solo detectar los llamados *fake news*, sino también medios para consensuar la autenticidad de la información para así poder tener una percepción crítica y propia.

Tras una década de promover competencias digitales en la enseñanza superior, surgen críticas y evidencias que piden volver a fomentar competencias analíticas, como el pensamiento crítico, para garantizar una enseñanza holística. El proceso de aprender como encargo educativo no debe basarse únicamente en un saber aplicable e inmediato, como lo facilita el uso de herramientas digitales limitadas a una aplicación práctica y su posterior análisis cuantitativo, sino que la enseñanza universitaria debe concienciarse de sus fundamentos tradicionales y asumir responsabilidades propias en este proceso educativo.

La diferenciación y proliferación de universidades con enfoques prácticos (*universities of applied sciences*) y la aplicación del proceso de Bolonia, diferenciando entre competencias formativas profesionales en el primer ciclo, han fomentado una orientación formativa profesional dejando el pensamiento crítico en un segundo plano. Este enfoque formativo profesional ha obligado a la enseñanza de competencias digitales (*numeracy, data literacy*) aplicables en herramientas.

2. OBJETIVOS

Recientemente surge una reflexión en la política educativa que promueve un refuerzo de las prioridades tradicionales (autonomía, responsabilidad social, ética), en combinación con las competencias digitales que son claves en el fundamento del análisis cuantitativo. En este sentido, el uso de una herramienta digital, como puede ser la detección de la veracidad de una noticia, requiere un pensamiento previo autónomo, responsable y crítico antes de la aplicación de unos criterios adquiridos en el proceso del aprendizaje. Estas competencias, que pueden consistir en la enseñanza y reflexión del cotejo crítico de fuentes independientes, criterios lingüísticos de estilo, así como en la correcta contextualización de fotos, videos y audios son necesarias para la formación de un ciudadano responsable.

En la actualidad existen dos plataformas que forman parte de la innovación en el periodismo a través del *fact checking* de hechos. La primera era Maldita.es. Desde junio de 2018, Maldita.es forma parte de la “*International Fact-Checking Network*” (IFCN) y, según su página web, son el único medio español que formó parte del Grupo de Alto Nivel sobre *fake news* y desinformación nombrado por la Comisión Europea en 2018. También en el 2018 surgió [Newtral](http://Newtral.es) fundado por la Sexta con el objetivo de verificar noticias e innovar en el periodismo a través del *fact checking* de hechos. Según Newtral fue el primer medio español en entrar en la IFCN, organismo internacional de verificadores independientes. Ideológicamente ambas plataformas se sitúan políticamente en el ámbito centro-izquierda reconocidas por la IFCN, una unidad del Instituto Poynter con el objetivo de reunir a periodistas que se dedican a la

verificación de hechos a nivel internacional. Según una encuesta (Román-San-Miguel, Sánchez-Gey Valenzuela y Elías-Zambrano, 2020), la comprobación a través de *fact checkers* solo la hace un 10% entre los consumidores de noticias. Posibles motivos del escaso uso de estas plataformas podrían ser la falta de motivación, el desconocimiento, la escasez de tiempo a la hora de consumir las noticias o bien una insuficiente competencia digital. Tras cualquier plataforma de detección de desinformación se encuentran algoritmos que requieren una reflexión ya que algunos pueden estar polarizados.

En otras palabras, los algoritmos de estos procesos de selección requieren un pensamiento crítico previo para descartar una posible manipulación y entender la intención de los criterios elegidos. Es el cometido de las instituciones educativas: crear este habitus crítico en la percepción de las fuentes académicas o las redes sociales, ya que la formación de una opinión objetiva depende de un cotejo adecuado de la información y este proceso crítico es una competencia que se debe enseñar junto a la competencia digital en las aulas. En este sentido, más allá de la competencia digital, se pide a las universidades que asuman cierta responsabilidad en este proceso holístico que se entiende como interacción entre el pensamiento crítico y la aplicación responsable de las herramientas.

3. METODOLOGÍA

En este apartado nos proponemos determinar lo que es la competencia comunicativa en relación con los medios de comunicación y medios sociales bajo el concepto de un habitus lector. La competencia mediática es una subcompetencia de la competencia comunicativa en general (Baacke 1997, 2007). En este sentido entendemos la competencia mediática como conjunto de un dispositivo que genera un capital cultural según Bourdieu (1979, 1982), capaz de cambiar nuestra relación con el mundo y a nosotros mismos a través de un proceso de transformación (esquemas internos, compuestos de patrones marcados por un habitus).

Partimos del habitus mediático que se arraiga en varios conceptos educativos y sociológicos (Bourdieu 1979, 1982; Bohnsack et al. 2013, 2008; Schäffer 2003, 2005). El fundamento de las diferencias entre las

formas individuales del habitus estriba en la individualidad de los curricula sociales. Esto implica, un habitus no es rígido, sino que somos capaces de extraer de unas experiencias previas unos patrones determinados de actuación. Es decir, mediante los determinantes de las primeras experiencias somos capaces de ampliar nuestro habitus debido a nuevas experiencias en espacios sociales, según Mannheim (1980). Estos nuevos espacios sociales de experiencias enriquecen las experiencias antiguas y sus limitaciones selectivas, pero no modifican los primeros determinantes. Por lo tanto, unos espacios sociales de experiencias tempranas y similares comunes entre individuos forman estadísticamente una clase común con experiencias previas comunes y unos criterios de selección parecidos (Bourdieu, 1987, p. 113). En consecuencia, el concepto habitus facilita un marco para describir cultura, educación, formación y sus posibles procesos de transformación. Asimismo, Bourdieu (ibidem) utiliza el concepto habitus de forma similar a como lo hace Chomsky (1977, 1981) en su concepto de la gramática generativa que a su vez se basa en una cantidad de componentes combinables entre sí, llevando a una gran cantidad de acciones ilimitadas.

Por lo tanto, el habitus nos proporciona la competencia mediática como *output* estandarizado educativo o como resultado de un proceso educativo individual. En el caso de adquirir una competencia mediática, como subcompetencia de la competencia comunicativa, debemos desarrollar previamente unos dispositivos selectivos que nos faciliten filtros de veracidad.

En los modelos educativos que contemplan un habitus según Bourdieu o en el habitus mediático, como lo describe Baacke (idem), se recurre al modelo explicativo y universal de la Gramática Generativa, tal y como Chomsky lo aplicó para la lengua humana. Sin embargo, Bourdieu no contempla el habitus como un dispositivo innato y genético como lo escribe la Gramática Universal. Por lo tanto, argumentamos en esta línea como Biermann (2013) que relaciona la competencia mediática más allá de un dispositivo con un determinado capital cultural. Este capital cultural existe institucionalizado en certificados académicos, pero también en un capital cultural incorporado tal como se dan en procesos no formales e informales en la familia y *peer groups*. El conjunto de

disposiciones adquiridas respecto a un capital cultural facilita al actor una serie de opciones de actuaciones ilimitadas por el marco de su experiencia acumulada (Bourdieu, 1982, p. 279).

TABLA 1. *La competencia mediática según Baacke (2007)*

La competencia mediática			
mediación		orientación a los objetivos	
crítica mediática	ciencia mediática	uso mediático	diseño e innovación mediática
- analítica - reflexiva - ética	- informativa - calificativa e instrumental	- aplicación receptiva - aplicación interactiva	- creativo - innovativo

Fuente: Tabla basada en Baacke (2007)

El concepto de la competencia mediática, según Baacke (1997, 2007) se diferencia por cuatro dimensiones: (1) crítica mediática; (2) ciencia mediática; (3) el uso mediático y (4) diseño e innovación mediática. Aquí se justifica una reflexión sobre el concepto de la competencia mediática tal y como lo entiende Baacke, dado que la digitalización ha proporcionado un sinfín de nuevos espacios sociales de experiencias.

Dentro de una didáctica mediática (Baacke, *ibidem*) se define la crítica mediática (1) como los procesos analíticos problemáticos de la sociedad en los cuales los actores deben tener capacidad reflexiva, saber analítico para evaluar a ellos mismos y a sus propias acciones así como las correspondientes consecuencias sociales. En cambio, la ciencia mediática (2) abarca el saber sobre los medios mediáticos actuales y diferencia entre la información y el uso de nuevos dispositivos. Este uso mediático (3), uso de fuentes y recursos mediáticos, es receptivo, es decir proporciona una competencia de uso. La cuarta disciplina es el diseño e innovación mediática de los medios (4) describe factores creativos y de diseño.

TABLA 2. *Crítica mediática del autor y receptor adaptado a un modelo actualizado*

crítica mediática	
autor	receptor
análisis reflexión ética	

Fuente: Ilustración propia basada en Baacke (2007)

La tabla 2 solo refleja la discusión de la crítica mediática, como lo contempla Baacke. Esta es la parte de la competencia que no se puede procesar por una herramienta sino que requiere un pensamiento crítico. Por lo tanto, estudiamos bajo el punto crítica mediática las características análisis, reflexión y ética para promoverlo en un currículum educativo para un consumidor mediático que puede actuar tanto como receptor como autor.

La digitalización masiva del mundo mediático llevó en la última década a una gran y veloz proliferación de contenidos masivos y al uso de distintos formatos novedosos, así como dispositivos innovadores, mientras que no hubo la misma reflexión respecto a la crítica mediática que contempla análisis, reflexión y ética. Se justifica aquí retomar específicamente la crítica mediática dado que la digitalización ha reestructurado el modelo y exige un enfoque más didáctico de la dimensión crítica mediática.

Ante las nuevas prioridades educativas que se han desprendido en los últimos debates educativos de la Unión Europea y también en el seno de las universidades europeas, contemplamos en el marco de este trabajo específicamente un refuerzo de las competencias analíticas, reflexivas y éticas al servicio de un pensamiento crítico.

4. DISCUSIÓN

En el marco del debate en torno a la disciplina crítica mediática, nos proponemos iniciar la discusión al responder una serie de preguntas didácticas previas que comentamos a continuación.

1. ¿Cómo se ha modificado la recepción e interacción mediática mediante la digitalización?
2. ¿Qué es la competencia mediática?
3. ¿Cómo adquirimos un habitus mediático digitalizado con la garantía de un pensamiento crítico?
4. ¿Cómo creamos experiencias conjuntivas para garantizar una recepción crítica?
5. ¿Cómo pueden responder las instituciones educativas a su responsabilidad de enseñar al alumnado un habitus que proporcione filtros y algoritmos de la información para detectar la desinformación?
6. ¿Cómo enseñamos a ser autores responsables en los medios sociales?
7. ¿Cómo reforzamos la competencia mediática con el fin de detonar una reflexión sobre la inmersión en la realidad virtual y diferenciarla de la realidad social real?
8. ¿Qué competencias se requieren para poder actuar como ciudadano responsable y crítico en un mundo mediático digitalizado?

La digitalización y corrientes populistas en Europa requieren reforzar los procesos analíticos. Los actores que ya no pasan por filtros tradicionales como era el caso en los medios de comunicación tradicionales y también el personal docente, deben sensibilizarse y a su vez sensibilizar al alumnado de cara a desarrollar una capacidad reflexiva y analítica para evaluar la información recibida. Esta sensibilización debe incluir un cotejo no solo de texto sino también de materiales visuales. La interacción mediática se ha modificado en la era de la digitalización tanto por la gran velocidad de la proliferación de la noticia y también por la posibilidad de interactuar, tanto como autor de opiniones, como por interactuar en las redes sociales (por ejemplo compartir *tweets* en *twitter*, videos en *tiktok*, *stories* en *instagram* o comentar videos en *youtube*, etc.).

Tradicionalmente, se entendía por competencia mediática, por un lado, la recepción de la información y por otro la forma cómo se recibía la información. El uso de numerosas herramientas, dispositivos y plataformas, nos han llevado a un enfoque hacia la competencia digital que nos facilita el consumo de la noticia en distintos formatos. Ahora las

prioridades educativas apuntan hacia la necesidad de que toda competencia educativa requiere una responsabilidad propia que incluye un pensamiento analítico, reflexivo y basado en la ética. Por lo tanto, ser un lector y autor responsable incluye estos componentes. Ahora se trata de promover conceptos didácticos y contenidos éticos en la enseñanza que ayuden a completar las destrezas digitales con una sensibilización de contenidos complejos que garantice un procesamiento seguro de la información. Esto justifica una ampliación de currícula en las instituciones educativas tales como institutos y universidades para promover contenidos críticos (ética, filosofía, psicología).

Para analizar el término *habitus mediático*, digitalizado, tenemos que derivarlo del concepto de espacios sociales de experiencias conjuntivas, un término que acuñó Mannheim (1980). En este sentido, si nos encontramos en un espacio social de experiencias conjuntivas, compartimos un entorno de estilos de pensar, experiencias e ideologías similares. Es decir, se trata de un saber que compartimos como espacio educativo común y, por lo tanto, adquirible y enseñable. Ante la necesidad de crear mecanismos propios de control en la recepción de una información digitalizada masiva y a menudo no estructurada, es preciso ofrecer contenidos críticos que promuevan espacios conjuntivos de experiencias.

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de enseñar al alumnado un *habitus* que proporcione filtros y algoritmos de la información para detectar la desinformación. En un planteamiento de cambiar el currículum educativo se deberían ofrecer contenidos que sensibilicen el comportamiento mediático del alumnado similar a unos algoritmos pero arraigado en un pensamiento crítico. Esta sensibilización se puede reforzar con ejercicios de simulación, de lógica filosófica y de ética que permiten reconstruir una conclusión inversa. En estos juegos que se basan en conceptos de inducción y deducción se procesan conceptos de verificación y falsificación recurriendo también a la ética. Estos modelos de verificación requieren al mismo tiempo una competencia digital que nos permite contrastar diferentes datos, imágenes o videos para responder las preguntas de verificación y falsificación lógica. Una sensibilización lúdica refuerza el espíritu crítico a la hora de la inmersión mediática en un entorno digitalizado. Solo con una constante reflexión

argumental puede darse una concienciación de los algoritmos que se hallan detrás de la información y la desinformación. Un concepto educativo holístico requiere entender cómo funcionan los protocolos, los algoritmos y ser capaz de explicarlo con unos ejemplos básicos.

Aquí nos planteamos, ¿cómo pueden responder las instituciones educativas contribuir a su responsabilidad de enseñar al alumnado un habitus que proporcione filtros y algoritmos de la información para detectar la desinformación? Aparte de la inclusión de las enseñanzas filosóficas para reforzar el pensamiento lógico que puede presentarse mediante juegos y una base teórica, podemos servirnos de protocolos que incluyan una reflexión previa. Para un cotejo concreto de la información/desinformación reflexionamos sobre unos protocolos que aseguran el procesamiento crítico y selectivo. Se justifica aquí hacer una propuesta concreta, que tiene en cuenta los procesamientos ofrecidos por correctiv.org – (Recherchen für die Gesellschaft gGmbH) que también pertenece al IFCN.

Para un mejor entendimiento presentamos un protocolo simplificado que incluye las categorías que se esbozan en la tabla 3. Nos hemos hecho eco de las categorías utilizadas en correctiv.org y pretendemos usarlas para crear una tipología que valide una competencia mediática.

En (1) se describe la afirmación correcta o casi correcta cuya desviación de la verdad no influye en la argumentación principal. El (2) describe la noticia no documentada cuando se trata de un rumor o cuando solo hay correlaciones o bien cuando no se ha terminado la investigación en proceso. En (3) se describen afirmaciones que ni son correctas ni incorrectas. También pueden llevar un título incorrecto que no corresponde al texto, o bien se puede tratar de un *clickbait*. El *clickbait* es una estrategia del periodismo viral que busca provocar que los usuarios accedan al vínculo de una página mediante una selección de noticias y estrategias de redacción que funcionan como cebo (Bazaco, Redondo y Sánchez-García, 2019). En los puntos (1) a (3) nos movemos de forma descendente en un entorno verídico. En (4) nos referimos a contenidos en gran mayoría incorrectos. Es decir, de muchas afirmaciones la mayoría son incorrectas y algunos aspectos no muy relevantes pueden ser correctos. También se puede tratar de un hecho o evento real que efectivamente ha

existido, pero la argumentación relacionada es incorrecta. (5) Aquí no se trata del material de ilustración que refuerza la noticia; se usan imágenes incorrectas o en un contexto incorrecto. Se pueden utilizar imágenes bélicas de videojuegos para modificar o ilustrar noticias de desinformación en presuntos contextos reales en los medios sociales. (6) Se refiere a contenidos claramente manipulados o distorsionados, en concreto se modifican fotos, se cambian textos, se cambian los subtítulos, se falsifican páginas web, fuentes, citas y gráficos. Los puntos (5) y (6) describen un nivel distorsionado, ni completamente incorrecto ni correcto pero manipulado. En cambio, en el punto (7) se trata de afirmaciones declaradas incorrectas tras ser contrastadas y consultadas por expertos. Pueden ser incorrectas por traducción, interpretación, causalidad o por haber ocurrido de una forma diferente a la comentada. La última clasificación (8) describe una noticia inventada, es decir un bulo. Puede no haber ocurrido nunca o puede que las personas o datos sean inventados. Las categorías (7) y (8) describen la no-verdad, es decir un verdadero invento, un bulo.

TABLA 1. Propuesta curricular de un protocolo para descartar la desinformación

<p>(1) correcto correcto las afirmaciones son correctas o parcialmente correctas o en su mayor parte correctas o solo existen algunas inexactitudes y omisiones no relevantes para la argumentación. Las inexactitudes y los aspectos incorrectos no tienen influencia en el fundamento de la tesis.</p>	<p>(2) no documentado no existen datos concretos o suficientes que avalen el pro o el contra de la afirmación. rumor o especulación. se suponen relaciones causales aunque solo se trata de una correlación. investigación en proceso. tema de investigación carente de resultados suficientes.</p>
<p>(3) en parte correcto se mezclan afirmaciones correctas e incorrectas, la relación entre ambas es similar. título incorrecto el título no corresponde con el contenido, es incorrecto o insinúa una impresión incorrecta. Se trata de un clickbait</p>	<p>(4) en su gran mayoría incorrecto de varias afirmaciones publicadas, la mayoría son incorrectas. algunos aspectos menores pueden ser correctos o no documentados, pero no tienen influencia sobre el fundamento de la tesis. una afirmación se basa en un hecho real o en un evento real, pero se comprueba que es incorrecta.</p>

<p>(5) contexto incorrecto la foto, el video, el documento, la estadística son auténticos, pero se usan en un contexto incorrecto: el material no confirma los datos: tiempo o lugar incorrectos.</p>	<p>(6) manipulado sentido distorsionado: falta parte de la foto; se ha cambiado el texto; efectos digitales; pista de audio equivocada o subtítulo equivocado. se ha falsificado la página web o la captura de pantalla para insinuar una fuente seria o una identidad errónea. se ha distorsionado el sentido de una cita por abreviar, modificar o falsificar. el gráfico muestra datos distorsionados por efectos ópticos.</p>
<p>(7) incorrecto la afirmación no corresponde con las fuentes contrastadas ni con las opiniones de los expertos consultados. mal traducido de una lengua extranjera mal interpretado las causalidades y las relaciones no existen así el acontecimiento ha ocurrido de una forma diferente a como se afirma.</p>	<p>(8) inventado un bulo sobre acontecimientos que nunca han ocurrido. las personas y los datos se han inventado se ha inventado la cita, la persona citada no lo ha dicho así, ni de una forma parecida. sátira que no se ha conocido como tal o que se ha tomado por una información auténtica.</p>

5. RESULTADOS

Hemos dicho que la proliferación de los medios de comunicación y los medios sociales han cambiado el rol del autor, lo que contribuye a un proceso de democratización y al mismo tiempo a la pérdida de los tradicionales mecanismos de control. Como consecuencia, son precisas competencias que permiten detectar la desinformación, *fake news* o bulos. Nos referimos a un cotejo crítico de fuentes independientes, criterios lingüísticos de estilo, así como a la correcta contextualización de fotos, videos y audios. El enfoque formativo profesional de las universidades actuales ha obligado a la enseñanza de competencias digitales (*numeracy, data literacy*). A la par, se han desarrollado plataformas específicas para identificar la veracidad de la noticia (Maldita.es y Newtral reconocidas por la IFCN). No obstante, los algoritmos de estos procesos de selección requieren un pensamiento crítico previo para descartar una posible manipulación y entender la intención de los criterios elegidos. Planteamos la exigencia de que las universidades asuman responsabilidad en el proceso holístico de interacción entre pensamiento crítico y la

aplicación digital mediática (*media literacy*). Por lo tanto, las instituciones educativas deben enseñar contenidos teóricos y digitales que formen ciudadanos críticos y responsables. También hemos hecho referencia a la competencia comunicativa bajo el concepto de un *habitus lector*. La competencia mediática genera un capital cultural. Este concepto facilita un marco para describir cultura, educación, formación y sus posibles procesos de transformación y nos proporciona la competencia mediática como *output* estandarizado educativo individual.

A continuación hemos retomado unos conceptos de la didáctica mediática restringiéndonos a la dimensión crítica que nos ha llevado a las características análisis, reflexión y ética como fundamento de un currículum educativo formando consumidores responsables. Asimismo, hemos planteado una serie de preguntas didácticas que nos han llevado a responder cómo pueden asumir las instituciones educativas esta responsabilidad de enseñar al alumnado un *habitus* que proporcione los filtros críticos adecuados para detectar la desinformación. Los modelos relacionados con la competencia mediática se han dirigido en un principio a la formación periodística. Desde la perspectiva actual de la proliferación mediática y el nuevo reto del consumidor como usuario y autor a la vez, es necesario hacer un llamamiento para reforzar los pilares de la competencia mediática con el objetivo de formar ciudadanos con *media literacy*.

Por último, hemos formulado una propuesta curricular de un posible protocolo crítico para descartar la desinformación. Este protocolo consiste en ocho categorías, una se basa en la verdad, una carece de documentación, dos son parcialmente correctas, dos son incorrectas y las últimas dos descartan la verdad. Con este modelo queremos estimular un procesamiento previo a la hora de aceptar o descartar la veracidad de una información/desinformación.

6. CONCLUSIONES

El debate en torno a las prioridades educativas nos ha llevado a la necesidad de replantear la competencia mediática (*media literacy*). Este llamamiento no incluye solo unas prioridades basadas en el pensamiento crítico, que siempre tiene que ser el punto de partida, sino el reciente

panorama mediático que requiere considerar nuevos aspectos curriculares en la educación. Es decir, una nueva disciplina que contempla *media literacy* como reto de retomar al análisis, la ética y el pensamiento crítico como pilar de la educación superior junto a la competencia digital. Asimismo, las competencias comunicativas, específicamente la subcompetencia mediática, se enfrentan el nuevo reto de incluir a través de los medios sociales ser usuario y autor de forma simultánea.

Este cambio exige también nuevos filtros que requieren un marco educativo. La proliferación de la desinformación (bulo) especialmente durante la pandemia ha llevado a una gran inseguridad y desconfianza en los medios de comunicación y a la vez a un enorme volumen de comentarios relacionados con la salud en los medios sociales. Esta crisis de confianza de los medios de comunicación y la inseguridad de los consumidores respecto a las fuentes en general ponen en peligro los fundamentos democráticos.

Estas corrientes recientes han hecho visible el peligro de la desinformación respecto a una posible polarización de la sociedad lo que a su vez nos lleva al planteamiento de ¿quién tiene la responsabilidad? ¿En qué medida son responsables las plataformas, *instagram, tiktok, twitter, facebook* que están sometidas a una economía de atención de una lógica comercial? ¿O en qué medida tienen la responsabilidad la política y las instituciones educativas? De nuestro estudio se desprende que tiene que ser el mismo ciudadano el que actúe con responsabilidad propia y quien decida con su criterio la veracidad de la información. Por lo tanto, también es su responsabilidad como ciudadano descartar una desinformación y no compartirla en los medios sociales como autor. No obstante, para poder actuar como ciudadano responsable es preciso una educación holística ampliando nuestras experiencias que comprende también una *media literacy*.

7. REFERENCIAS

- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer (Grundlagen der Medienkommunikation Band 1)
- Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik (Nachdr.)*. Max Niemeyer Verlag

- Bazaco, Á., Redondo, M., & Sánchez-García, P. (2019). El clickbait, como estrategia del periodismo viral: concepto y metodología. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 94–115. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1323>
- Biermann, R. (2013). Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus: Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung. *Medienimpulse*, 51(4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-03>
- Bohnsack, R., et al. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1
- Bohnsack, R. (2008). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen & Farmington Hills
- Bourdieu, P. (1987): *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Sonderausgabe, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. 1. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Chomsky, N. (1977). On wh-movement. In: P. Culicover, T. Wasow and A. Akmajian (eds.). *Formal Syntax*. New York: Academic Press
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Mouton, The Gruyter
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main
- Schäffer, B. (2005). *Computer Literacy und intergenerationelle Lern- und Bildungsprozesse. Empirische Befunde aus Familie und im öffentlichen Raum. Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*, Opladen: Budrich
- Schäffer, B. (2003). *Generationen — Medien — Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden https://doi.org/10.1007/978-3-322-94996-7_1
- Páginas WebCorrectiv.org – (Recherchen für die Gesellschaft gGmbH) [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022. <https://correctiv.org/>
- Maldita.es [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022. <https://maldita.es/>
- Newtral [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022. <https://www.newtral.es/>
- Poynter.org [página web]. Consultado el 13 de octubre 2022. <https://www.poynter.org/ifcn/>