

Integración de la competencia mediática en los libros de texto de Lengua y Literatura de la ESO¹

María-José Higuera-Ruiz²; María Pilar Núñez-Delgado³

Recibido: Septiembre 2021 / Evaluado: Enero 2022 / Aceptado: Febrero 2022

Resumen. INTRODUCCIÓN. La presencia constante de los medios audiovisuales en nuestra sociedad requiere que el desarrollo de la competencia mediática en sus distintas dimensiones (técnicas, éticas, de contenido...) sea una prioridad de los sistemas educativos. Dado que en nuestras aulas el libro de texto es el material más usado, el que proporciona la mayor parte de contenidos y actividades, se espera que este responda a esta demanda social y curricular. MÉTODO. El objetivo global de esta investigación es estudiar en qué medida los manuales recientes de dos proyectos editoriales para Lengua y Literatura de los cuatro cursos de la ESO incorporan actividades destinadas a promover la alfabetización mediática. Con esta finalidad se ha aplicado un diseño de investigación evaluativa en el que se computan y analizan el número y la tipología de estas actividades, las metodologías que implican y las capacidades que promueven. RESULTADOS. Los resultados muestran un escaso número de ellas (6.30%), siendo las más numerosas las de búsqueda de información en internet (2.9%) y, las menos, las de redes sociales (0.13%). Asimismo, se observa que las tareas propuestas no movilizan suficientemente las capacidades implícitas en la competencia mediática. CONCLUSIONES. Se concluye la necesidad de una mayor incorporación –en cantidad y calidad– de actividades con medios audiovisuales en los libros de texto, y de capacitación del profesorado para compensar estas carencias y mejorar la formación de los ciudadanos de la sociedad digital. **Palabras clave:** actividades de aprendizaje; competencia digital; competencia mediática; innovación didáctica; libro de texto

[en] Integration of media competence in secondary school Language and Literature textbooks

Abstract. INTRODUCTION. In contemporary society, the complete presence of audiovisual media requires a priority development of media competence and all its dimensions (technique, ethic, content...) in education systems. Textbook is the more used material inside the classrooms, which provides the majority of contents and activities. For this reason, it is expected to satisfy this social and curricular demand. METHOD. The global objective of this research is study to what extend activities aimed at promoting media literacy are included in recent manuals of two editorial projects of Language and Literature in the four years of secondary school. To do so, we have applied an evaluative research design in order to analyze the number and type of these activities, as well as methods used and skills promoted in their implementation. RESULTS. The findings show a low number of activities (6.30%). Tasks associated with looking for information on the Internet are the most numerous (2.9%), and those regarding social networks are the least included (0.13%). It is also observed that these activities are not enough involved with promoting media literacy's capacities. CONCLUSIONS. It is concluded the requirement of a greater incorporation -quantity and quality- of audiovisual activities in textbooks. Moreover, teachers need to be trained to compensate these weakness, and improve the formation of citizens in digital society.

Keywords: didactic innovation; digital skill; learning activities; media literacy; textbook

Sumario. 1. Introducción. 1.1. La competencia mediática en las aulas. 1.2. Los libros de texto y los recursos mediáticos. 2. Materiales y métodos. 3. Análisis de datos y resultados. 4. Discusión de resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Higuera-Ruiz, M. J.; Núñez-Delgado, M. P. (2022). Integración de la competencia mediática en los libros de texto de Lengua y Literatura de la ESO. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 35-52.

¹ Proyecto de Investigación de I+D de Plan Nacional «Transmedialización y crowdsourcing en las narrativas de ficción y no ficción audiovisuales, periodísticas, dramáticas y literarias» (2018-2021) (Ref. CSO2017-85965-P) Domingo Sánchez-Mesa Martínez y Jordi Alberich-Pascual.

² Universidad de Granada (España)

mhiguer@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-6849-3433>

³ Universidad de Granada (España)

ndelgado@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-2837-8577>

1. Introducción

El protagonismo adquirido por lo audiovisual y lo digital en todos los ámbitos de las sociedades contemporáneas obliga a su inclusión en la escuela, lo cual conlleva modificaciones en las prácticas de aula, en los recursos utilizados y en la formación de los docentes (Belmonte et al., 2020). Tanto la planificación como la ejecución de procesos didácticos que incluyan lo mediático han de estar orientadas a facilitar la integración del alumnado en la sociedad de la información por varios motivos (Zhu et al., 2020).

En primer lugar, por ser los medios un aporte a la educación en los valores democráticos. Su poder socializador contribuye a crear opiniones y habilidades sociales, por lo que hay que instruir a los escolares en el lenguaje y las normas propias del entorno digital y en actitudes críticas ante estos recursos y sus usos (UNESCO, 2011).

En segundo lugar, porque la «educación» implica innovación (Chiappe et al., 2020). Además de su potencial motivador, aporta nuevas formas de aprender con metodologías participativas e interdisciplinarias (Sevilla, 2013), encaminadas a desarrollar estrategias de acceso y procesamiento de la información, crear el propio conocimiento y aplicarlo en contextos diversos (Sánchez-Rodríguez, 2011). Esta incorporación ejercita, asimismo, estrategias cognitivas complejas (argumentar, evaluar, contrastar ideas...) (Botía & Marín, 2019), base de la competencia de aprender a aprender.

Por último, porque los medios dotan el aprendizaje de una dimensión comunicativa extra. Las pautas de trabajo requeridas implican interacción constante usando las destrezas orales y escritas, productivas y receptivas, en distintos códigos, soportes y contextos (Torres-Núñez, 2017).

La posibilidad de obtener estos beneficios requiere situar adecuadamente los medios en los procesos educativos, pues su mera incorporación no implica innovación; también se requieren cambios en los objetivos, la metodología, la evaluación, etcétera.

En la actualidad, pese a la variedad de recursos didácticos existentes, de los avances producidos en las tecnologías y de las ventajas de trabajar con los medios, la enseñanza se sigue apoyando mayoritariamente en los libros de texto (Fernández-Palop & Caballero, 2017; Fominaya, 2019). De ahí que, pese que hace tiempo que a estos se les viene augurando un «futuro incierto» (Varela, 2008), no parece que ese futuro esté llegando todavía.

Múltiples investigaciones han evidenciado que «la alfabetización del siglo XXI ha de ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional» (Gutiérrez & Tyner, 2012, p. 36), pero los manuales escolares dominan en las aulas, de aquí que sea interesante preguntarse qué está sucediendo en ellos en relación con el tratamiento de la competencia mediática, y comprobar si están incorporando los recursos audiovisuales y la tecnología para aportar lo positivo que estos conllevan. Para dar respuesta, aunque sea parcial, a este interrogante, nuestra investigación realiza un análisis de los libros de Lengua Castellana y Literatura de dos proyectos editoriales de ESO, con el fin de conocer la cantidad de actividades de este tipo que incluyen, cómo se distribuyen, y qué tipos de destrezas que promueven.

1.1. La competencia mediática en las aulas

La competencia mediática está constituida por el conjunto de saberes y capacidades que permiten a las personas acceder a los medios de comunicación como productoras y como receptoras, evaluar con criterio sus contenidos y mensajes, así como utilizarlos con distintos fines en distintos contextos (Aguaded, 2013).

Tanto la UNESCO (2011) como la Comisión Europea (2009) vienen proponiendo programas para incentivar la alfabetización mediática en las escuelas por su innegable necesidad (Valtonen et al., 2019). Esta competencia, bien caracterizada actualmente (Ferrés & Piscitelli, 2012), la conforman tres saberes básicos: conocimientos informáticos, habilidades informacionales y formación sobre internet (Lau & Yuen, 2014); cinco componentes (las 5Ces por su denominación en inglés: *comprehension, critical thinking, creativity, cross-cultural awareness* y *citizenship*): comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consistencia intercultural y ciudadanía (Gutiérrez & Tyner, 2012), y seis dimensiones: lenguaje, tecnología, percepción e interacción, producción y difusión, ideología y valores, y estética (Ferrés & Piscitelli, 2012).

La competencia digital está muy presente en los currículos de la Educación Primaria y Secundaria. La web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte recoge que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. En el preámbulo de la LOMLOE (2020) se añade la necesidad de ajustarla a los últimos cambios sociales y educativos:

El uso generalizado de las tecnologías de información y comunicación en múltiples aspectos de la vida cotidiana ha acelerado cambios profundos en la comprensión de la realidad y en la manera de comprometerse y participar en ella, en las capacidades para construir la propia personalidad y aprender a lo largo de la vida, en la cultura y en la convivencia democráticas, entre otros. Este cambio de enfoque requiere de una comprensión integral del impacto personal y social de la tecnología, de cómo este impacto es diferente en las mujeres y los hombres y una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente, que se desarrolle tanto en la competencia digital del alumnado como en la competencia digital docente.

La inclusión de lo mediático en el aula es, pues, obligatoria, y ha de hacerse en todas las asignaturas, fomentando la transversalidad e interdisciplinariedad de los aprendizajes. Es una tarea compleja, porque lo son los tres factores implicados: los centros educativos, el alumnado y el profesorado.

El primero, el uso de TIC como elemento democratizador y compensador, dependerá de que los centros dispongan de la infraestructura y dispositivos necesarios, así como de su contexto social.

Por lo que respecta al alumnado, la presencia de lo mediático supone que este adquiera un papel más activo, que participe en su aprendizaje creando conocimiento e interactuando con los iguales y con el entorno (Sánchez-Rodríguez, 2011).

Igualmente, el profesorado es esencial en la innovación metodológica que exige formación, actitud y aplicación adecuadas; así como acceso y tiempo (Buabeng-Andoh, 2020), pues el docente pasa a acompañar y motivar al alumnado para descubrir e investigar (INTEF, 2017). La UNESCO (Wilson et al., 2011) recoge como ventajas de la alfabetización mediática la capacitación del profesorado para empoderar a futuros ciudadanos, un mayor conocimiento de los medios de comunicación en las sociedades democráticas y el desarrollo de procesos y sistemas de información para una comunicación libre, independiente y plural.

Este escenario de innovación no es fácil, y la formación requerida para incluir, crear y compartir recursos mediáticos en el contexto educativo no parece totalmente lograda en España, según trabajos como el de Ramírez-García y González-Fernández (2016), que muestra que la capacitación del profesorado en las seis dimensiones de la competencia mediática de Gutiérrez y Tyner (2012) no llega al 52% en ninguna.

La docencia con y para los medios debe estar en la totalidad de etapas y asignaturas de la educación obligatoria por sus ventajas y por prescripción administrativa, pero conviene atender a sus aspectos negativos que dependen de cómo se usen. Los posibles intereses comerciales o ideológicos (Gutiérrez & Tyner, 2012) son uno de esos factores; además, como la pandemia de la COVID-19 ha probado, aumentan la brecha digital entre centros o entre familias por las desigualdades de acceso a la información (Núñez & Liébana, 2013). Por otra parte, este tipo de materiales pueden provocar distracciones o incluso problemas de privacidad si el profesorado no cuenta con una sólida formación.

1.2. Los libros de texto y los recursos mediáticos

A estos elementos que condicionan el tratamiento de la competencia mediática en el ámbito escolar hay que añadir otro muy destacado: el papel preponderante de los libros de texto en los procesos educativos (Fernández-Palop & Caballero, 2017).

Tras los libros de texto hay una concepción del aprendizaje y de la enseñanza, del papel del profesor, del alumnado y de las familias, y está también el importante negocio de las empresas editoriales. Esto hace que sean objeto de controversia, y que puedan ser entendidos de forma neutra, como síntesis del conocimiento que debe adquirirse en la escuela para cumplir los objetivos que esta tiene asignados, pero también como productos caros, sin apenas utilidad fuera del aula y que, además, caducan rápidamente.

Si bien es cierto que aseguran una cultura común, contribuyen a sistematizar las etapas y niveles del aprendizaje, y facilitan el trabajo de profesorado y alumnado ofreciendo un marco de referencia para el desarrollo de la enseñanza, no se puede obviar que impulsan un modo de acceder al conocimiento centrado en el canal escrito, que privilegian los aprendizajes memorísticos, y que suelen mostrarse como autosuficientes evitando el uso de otros medios o materiales (Molina & Alfaro, 2019).

En cualquier caso, cabe suponer que las demandas de los nuevos entornos de aprendizaje se están incorporando en los libros de texto, y que el desarrollo de la competencia mediática es un objetivo reflejado en las actividades que proponen y en las estrategias implicadas en su realización. Como destacan López-Manjón y Postigo (2015), las actividades –que deben ser abundantes, variadas en formatos y en objetivos, y movilizadoras de diferentes procedimientos cognitivos para resolverlas– son uno de los elementos más considerados por los docentes al seleccionar los libros de texto.

En suma, no es previsible que a medio plazo los libros de texto vayan a desaparecer de las aulas, pero, aun manteniendo su papel preponderante, la inclusión en ellos de propuestas didácticas destinadas al fomento de la competencia mediática puede contribuir al logro de esta alfabetización que es meta recogida en el sistema educativo y garantía de participación en la sociedad.

2. Materiales y métodos

Esta investigación tiene como objetivo principal estudiar la inclusión de actividades destinadas a promover la competencia mediática en los libros de texto de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para los cuatro cursos de la ESO, analizando su número, su tipología y las capacidades y valores que promueven.

El diseño es el de una investigación evaluativa, pues su sentido es obtener información sobre un material didáctico y, a la luz de esta, formular conclusiones tomando como referencia tanto lo establecido en el marco curricular vigente, como los hallazgos de los especialistas e instituciones cuyas aportaciones nos han servido de bases teóricas. Además del análisis cualitativo de los tipos de actividades, en el procesamiento de los datos se han calculado los

principales estadísticos descriptivos (valores n, porcentajes, media, mediana, desviación típica, varianza y coeficiente de variación), así como la prueba Chi cuadrado de Pearson para estudiar la existencia de correlación entre algunas de las variables.

La elección de los libros de texto objeto de análisis se ha basado en cuatro criterios, además del citado como premisa, el de ser el material cuyo uso predomina en las aulas. En la tabla 1 se expresan estos criterios y su justificación:

Tabla 1. *Criterios aplicados en la selección de los libros de texto analizados*

Criterio	Justificación
Representatividad y frecuencia	Se han analizado proyectos de las dos editoriales más usadas en España, Anaya y SM, dado que más de la mitad de la facturación por libros de texto, el 52.5%, corresponde a estas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Observatorio de la Lectura y el Libro, 2018, p. 56). La intención principal no es compararlas, aunque haya aspectos en los que quedarán reflejadas diferencias.
Etapa educativa	En la normativa que regula la Secundaria es donde, por la edad del alumnado, más presencia tiene lo relativo a la competencia mediática y digital.
Asignatura	En Lengua Castellana y Literatura se presentan las competencias comunicativa, digital y mediática unidas, como se recoge en los objetivos de la Orden 15/1/2021, entre los que destaca el de «Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes» (p. 755). Lo mismo ocurre con los contenidos: el bloque «El lenguaje como sistema de comunicación e interacción humana» persigue introducir al alumnado en los conocimientos y habilidades para hallar e interpretar la información de los medios de comunicación, emplearla de forma crítica y valorar su credibilidad. En esta materia se insiste en el uso responsable de las TIC y de las aplicaciones a las que accedemos a través de ellas, incidiendo especialmente en las redes sociales.
Año de edición	Se han buscado manuales separados en su publicación por el máximo número de años posibles en un mismo proyecto editorial (4) para poder analizar si hay evolución en el número y tratamiento de actividades mediáticas entre los más antiguos (2016) y el más reciente (2020).

El procedimiento seguido con los ocho libros elegidos y las variables establecidas ha sido el siguiente:

1. Se ha efectuado un conteo manual del número total de actividades de cada uno (*Total act.*).
2. Se han computado las actividades que incluyen recursos mediáticos y digitales (*Act. TIC*).
3. En tercer lugar, estas se han clasificado según algunas de las categorías establecidas por el *Teacher's Kit* del proyecto *Transmedia Literacy* (2018), resultado de la investigación sobre las prácticas transmedia y las estrategias de aprendizaje que utilizan los adolescentes de entre 12 y 18 años. Estas son:
 - Web 2.0 (Web). Actividades en las que se incorpora internet para cualquiera de los muchos usos posibles de la red.
 - Vídeo (Vid.). Actividades que implican el uso de cualquier forma de imagen en movimiento, como vídeos, cine, televisión o publicidad.
 - Imagen (Img.). Actividades con imágenes fijas. Se trata de fotografías, diseños gráficos, infografías, fotogramas o cartelería destinados no solo a ilustrar, sino también a facilitar el aprendizaje.
 - Audio (Aud.). Incluyen propuestas sobre podcasts, música, radio o grabación de lecturas destinadas a transmitir conocimiento, contextualizar información, ejemplificar datos o mostrar una determinada pronunciación.
 - Redes sociales (RR. SS.). Actividades que las usan para compartir información, abordar su empleo responsable, fomentar el trabajo colaborativo o mejorar las destrezas sociales y el sentimiento de pertenencia a una comunidad.
4. Análisis cualitativo de los tipos de actividades TIC.

El resumen de los cálculos lo recoge la tabla 2.

Tabla 2. Cómputo total de actividades y de actividades TIC por editorial y nivel

Curso	Editorial y año	Total act. (N y %)	Act. TIC	Web	Img.	Vid.	Aud.	RR. SS.
1.º ESO	ANAYA (2016)	990 (10.7%)	33	29	0	2	2	0
	SM (2020)	1268 (13.79%)	102	25	4	13	59	1
2.º ESO	ANAYA (2017)	761 (8.27%)	68	60	2	4	0	2
	SM (2016)	1398 (15.20%)	106	30	18	12	46	0
3.º ESO	ANAYA (2016)	799 (8.69%)	39	33	2	3	1	0
	SM (2016)	1572 (17.1%)	71	18	8	8	36	1
4.º ESO	ANAYA (2017)	899 (9.78%)	56	48	1	2	4	1
	SM (2016)	1505 (16.37%)	105	28	29	17	24	7
Totales (N y %)		9192	580 (6.30%)	271 (2.9%)	64 (0.69%)	61 (0.66%)	172 (1.87%)	12 (0.13%)

3. Análisis de datos y resultados

La tabla 3 incluye las principales medidas de centralización y dispersión para cada uno de los proyectos editoriales sin hacer distinción por años.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los dos proyectos editoriales analizados

Editorial		Mínimo	Máximo	Suma	Media	Mediana	Desv. típ.	Varianza	Coef. variac.
ANAYA	Act. TIC	33	68	196	49.00	47.5	15.979	255.333	0.33
	WEB	29	60	170	42.50	40.5	14.248	203.000	0.02
	Img.	0	2	5	1.25	1.5	0.957	0.917	0.77
	Vid.	2	4	11	2.75	2.5	0.957	0.917	0.348
	Aud.	0	4	7	1.75	1.5	1.708	2.917	0.976
	RR.SS.	0	2	3	0.75	0.5	.957	0.917	1.2
SM	Act. TIC	71	106	384	96.00	103.5	16.753	280.667	0.17
	WEB	18	30	101	25.25	26.5	5.252	27.583	0.21
	Img.	4	29	59	14.75	13	11.177	124.917	0.75
	Vid.	8	17	50	12.50	12.5	3.697	13.667	0.30
	Aud.	24	59	165	41.25	41	14.863	220.917	0.35
	RR.SS.	0	7	9	2.25	1	3.202	10.250	1.42

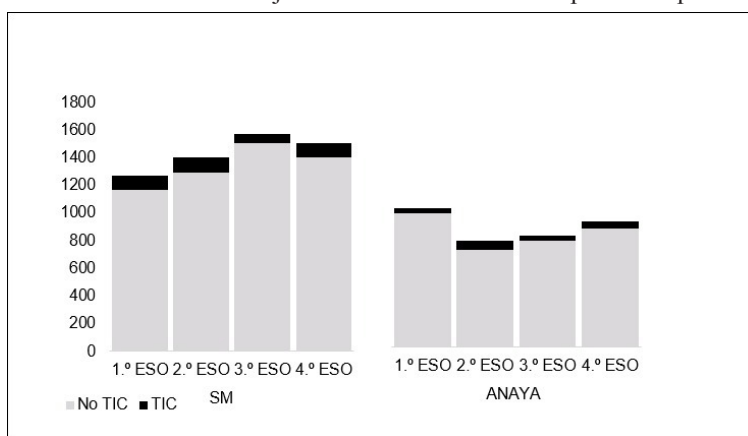
La gran dispersión de los valores aconseja recurrir al coeficiente de variación para interpretar mejor los datos. Este señala que las actividades con RR.SS. son las que más variabilidad presentan. La desviación típica y la varianza apuntan a la ausencia de un criterio de distribución sistemática o proporcional de las actividades TIC en relación con el total de las incluidas. Tampoco parece haber proporcionalidad en la distribución de los subtipos de las *Actividades TIC* en relación con el total de estas.

Las actividades *Web* son el tipo con menos variabilidad, aunque los coeficientes de variación muestran que este es 10 veces mayor en SM que en Anaya. Las actividades de *Video* siguen en homogeneidad a estas en ambas editoriales. El coeficiente de variación de las actividades de *Audio* coincide con el de *Video* en SM, pero se multiplica por 3 en Anaya.

La varianza de las *Actividades TIC* está próxima en ambos proyectos (255.3 en Anaya y 280.6 en SM); sin embargo, en los subtipos las descoincidencias en los valores de esta son también evidentes.

Analizar el contenido y tipo de actividades TIC nos permite profundizar en la comprensión de los estadísticos obtenidos. En el conjunto de ambas editoriales, las actividades que contemplan el desarrollo de la competencia mediática (*Act. TIC*) son 580 de 9192, un 6.30% del total. La distribución de estas en cada uno de los cursos de la ESO para cada una de las editoriales analizadas se recoge en la figura 1.

Figura 1. Actividades TIC en el conjunto de actividades totales por curso para cada editorial



El gráfico muestra que son más numerosas tanto las actividades totales como las actividades TIC en el proyecto de SM. En todos los cursos y en ambas editoriales estas últimas representan un pequeño porcentaje del total (6.68% SM; 5.68% Anaya). Tampoco se detecta un criterio de aumento progresivo de unos niveles de la ESO a otros: tanto en Anaya como en SM es en 2.º donde abundan más (68 y 106).

Si pasamos al análisis de los tipos de *Actividades TIC*, las relacionadas con el uso de la web 2.0 (*Web*) son las más numerosas: 170 en Anaya y 101 en SM (2.9% del total global). La mayor parte de ellas proponen usar la red para buscar información: «Busca información en internet sobre José Saramago, su vida, su obra y sus premios» (3.º Anaya, p. 143); alguna con este formato se centra en aspectos de la competencia mediática: «Busca en internet cuál es el significado de la palabra *netiqueta* y explica brevemente en qué consiste.» (1.º SM, p. 17).

En el proyecto de Anaya solo hay nueve actividades (de 170) que se apartan de esta tónica: 6 remiten a webs específicas, aunque también para buscar información (dos a museos, una a bibliotecas digitales, una al DRAE y dos a periódicos digitales), otra propone consultar la web de un supermercado para buscar el precio de los ingredientes de una receta, y otras dos invitan a crear webs: una para que los alumnos «publiquen y actualicen» sus propuestas de emprendimiento (2.º Anaya, p. 224), y otra para añadir un espacio en la web del centro llamado *Sección virtual de la biblioteca* (2.º Anaya, p. 170).

En el caso de SM, la gran mayoría de las remisiones se producen hacia la intranet del proyecto, un repositorio de materiales complementarios de los que algunos han sido extraídos de internet por la editorial. Solo hemos localizado dos remisiones directas a páginas externas: una no lleva propuesta didáctica concreta, solo invita a visitar la web de la Casa-museo de Juan Ramón Jiménez (4.º SM, p. 223); la otra, pese a sus posibilidades interactivas, se presenta como mera actividad de análisis lingüístico: «Busca un foro de opinión en internet que te interese, accede a una discusión, cópiala en tu cuaderno y analiza sus características» (4.º SM, p. 192). En esta editorial hay siete actividades que consisten en realizar *webquest* para ampliar información sobre temas transversales y valores: el juramento hipocrático, los refugiados, los derechos humanos...

Aunque todos los libros analizados incluyen muchas imágenes fijas (*Img.*), solo se plantean actividades en torno a 64 de ellas (0.69% del total). Unas son de observación y/o descripción: «Observa estas fotografías y reflexiona sobre lo que ves.» (3.º Anaya, p. 234). Solo seis, y solo en el libro de 4.º de SM, se centran en hacer análisis («¿Consigue esta infografía su propósito?» 4.º SM, p. 133) o en elaborarlas («Trucos para hacer una infografía.» 4.º SM, p. 135). Destaca la diferencia entre el número de propuestas de Anaya (5) y las de SM (59). Anaya no incluye actividades sobre cómic, mientras que en SM aparecen cinco, todas de observación, por ejemplo, de cómo «los diálogos se representan sobre las ilustraciones, en forma de bocadillos» (1.º SM, p. 203) o de «cómo en el cómic se desarrolla la historia fundamentalmente a través de los diálogos de los personajes» (2.º SM, p. 179).

Los ejercicios en torno a vídeos son 61 (0.66% del total de actividades) para los cuatro cursos: 11 en Anaya y 50 en SM. En ocasiones, se utilizan como recursos documentales: «Pero ¿cómo se hace una nube de palabras? Accede a smSaviadigital.com y mira el videotutorial.» (1.º SM, p. 124); «Busca información en www.youtube.com sobre la pronunciación correcta de *ll* e intenta imitarla si vives en una zona yeísta» (3.º Anaya, p. 171). Sobre el *booktrailer* hay en Anaya una sola actividad («Consulta los ejemplos que aparecen en la página de Anaya Infantil y Juvenil para hacerte una idea de qué es un *booktrailer*.» 4.º Anaya, p. 130), y lo mismo ocurre con YouTube: «Buscad información para crear un canal privado en YouTube y, con la ayuda del docente de Informática, publicad los monólogos para que puedan verlos vuestra familia, amistades...» (2.º Anaya, p. 24). Otra actividad de este proyecto plantea genéricamente preparar un telediario acompañándolo de «audios, vídeos y presentaciones» (1.º Anaya, p. 93). Solo un enunciado

propone relacionar el lenguaje de la imagen con el verbal: «Observa el vídeo donde se presenta el libro *Nuevas greguerías* y explica qué características comparten textos e imágenes.» (4.º Anaya, p. 225).

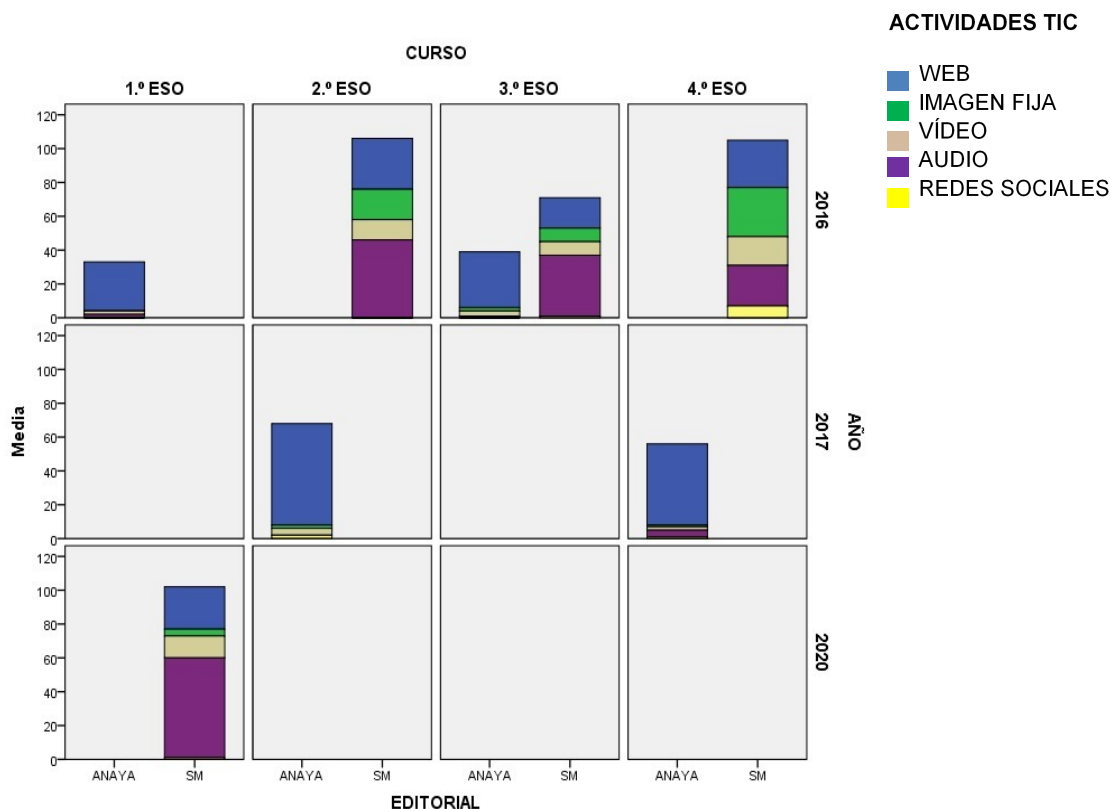
Las propuestas de SM, más ricas, incluyen dos sobre *booktrailer* destinadas a observar y a realizar posteriores actividades tradicionales de la asignatura, aunque no a la creación de reseñas de este tipo; también se ofrecen algunos fragmentos de representaciones de obras teatrales y de películas basadas en obras literarias para verlos a modo de ilustraciones. No aparece ninguna remisión a YouTube y son muy frecuentes las que usan los vídeos de la intranet de la editorial para realizar tareas de distinto tipo: comprensión lectora (observar el vídeo y contestar cuestiones, como esta «Analiza el vídeo y anota en tu cuaderno todos los elementos que transmiten algún tipo de información.» 1.º SM, p. 13), análisis lingüístico (anuncios para trabajar el lenguaje publicitario o para reconocer argumentos en un debate), observación (ejemplo de cómo se cuenta un cuento o de los roles en un debate televisivo).

Las actividades de audio son las segundas en número, 172 (1.87%), pero hay 7 en Anaya y 165 en SM. Anaya propone en 4.º de ESO hacer una audioguía tras escuchar las disponibles en la web del Museo Thyssen de Málaga o incorporar audios en la elaboración de un telediario. SM usa este recurso con varios fines, por ejemplo, para dictados («Escucha el audio y cópialo al dictado en tu cuaderno. Explica qué palabras se pueden escribir juntas o separadas y cómo las has escrito en cada caso.» 1.º SM, p. 187), como textos literarios en formato audiolibro (fragmento de la lectura dramatizada del *Quijote* que hizo RNE), como ejemplos de tipos de textos orales (la conversación, por ejemplo, en 1.º SM, p. 206, 207) y para ejercicios de comprensión oral (responder preguntas o resumir lo que se ha escuchado).

Por lo que respecta a las redes sociales, las actividades son 12 en total, un 0.13%, (3 en Anaya y 9 en SM). Se centran en el uso del lenguaje o son meros apoyos para la asimilación de contenidos generales, no específicos de las redes («Observa este texto [chat] y responde a las preguntas sobre el tipo de comunicación» 4.º SM, p. 84)]. SM ofrece una en 4.º de ESO en la que se solicita al alumnado observar una infografía sobre la adicción a las redes sociales, y otra en la que se dice «En esta entrada de un blog se informa sobre cómo Twitter se utiliza como una herramienta para informar en situaciones de crisis, que nos convierte a todos en periodistas en determinados momentos.» (4.º SM, p. 307). Apenas hay menciones a redes sociales específicas, en SM aparece Twitter en el ejemplo citado y en Anaya aparece Facebook (4.º Anaya, p. 228) también de forma tangencial: «Elaborad una lista de posibles medios de comunicación donde podéis enviar la información, por ejemplo: el periódico escolar, la radio local, una cuenta de Facebook, otros medios que os parezcan idóneos». WhatsApp solo aparece en SM: «Vas a leer un diálogo de la novela *Mis whatsapp con mamá*, compuesta enteramente por estos mensajes.» (1.º SM, p. 203).

El estudio de la distribución de la cantidad de las actividades TIC de cada tipo por editorial, niveles y años de publicación se refleja en la figura 2.

Figura 2. Distribución de Actividades TIC por tipos, cursos, editoriales y años de publicación



Por último, se ha estudiado la relación entre el número de actividades TIC incluidas y el año de edición de los manuales considerados (desde 2016 a 2020) para observar si hay evolución cronológica en el número de las que apa-

recen. En la tabla 4 se contrastan las frecuencias esperadas con las encontradas, a través del estadístico Chi cuadrado de Pearson.

Tabla 4. Relación entre el año de publicación y el número de actividades TIC incluidas

Año	Act. TIC n (%)	Act. no TIC n (%)	Total actividades	Chi cuadrado de Pearson
2016	354 (5.65%)	5910 (94.35%)	6264	14,8249 (p< .001)
2017	124 (7.47%)	1536 (92.53%)	1660	
2020	102 (8.04%)	1166 (91.96%)	1268	
	580 (6.31%)	8612 (93.69%)	9192	

El estadístico Chi-cuadrado de Pearson es 14,824 y el valor $p < 0.001$. Tomando como referencia de la significatividad 0.05, se concluye que la asociación entre las variables es estadísticamente significativa: aumenta la proporción de actividades TIC con el paso de los años. Representan el 5.65% del total en los manuales de 2016, el 7.47% en 2017 y el 8.04% en 2020.

4. Discusión de resultados

Nuestros resultados sobre la presencia insuficiente de la competencia mediática en los libros de texto coinciden con los obtenidos por Fernández-Palop y Caballero (2017, p. 201). Para estas autoras los manuales «en ocasiones, lejos de ser fuente de conocimientos, puede ser un obstáculo para el aprendizaje», pues la mera inclusión de las TIC puede hacer pensar al profesorado que el criterio aplicado por la editorial es adecuado en cantidad y calidad de actividades, cuando no es así. Esto apunta a que hay que reforzar la formación en competencia digital del profesorado (INTEF, 2017) para poder atenuar las carencias.

Los datos de nuestro análisis coinciden también con estas autoras en que el libro de texto es un lastre para las metodologías innovadoras, pues las actividades TIC analizadas son poco variadas, y en ellas predomina la búsqueda de información o su uso como mero material de apoyo para tareas tradicionales de Lengua Castellana y Literatura. Hay algunas (más en SM) que invitan a la evaluación crítica de contenidos, pero se echan en falta las de interacción, creación o de uso de la información en contextos distintos, como propugnan los trabajos de Sánchez-Rodríguez (2011), Sevilla (2013) o Botía y Marín (2019). Estas propuestas siguen siendo una asignatura pendiente, pese a llevar ya bastantes años formuladas.

La falta de innovación metodológica y el hecho de que estas actividades usen los medios solo como recursos de apoyo minimiza también su potencial motivador para los adolescentes, pues se trata de un mero cambio de soporte, como encontró Fominaya, (2019) en su trabajo.

La ludificación (*gamification*), entendida como la integración de dinámicas y mecánicas propias de los juegos y videojuegos (Li et al., 2013), está ausente en los manuales aquí examinados, desaprovechándose así el aumento de hasta el 40% de la capacidad de aprender nuevas habilidades que le adjudica el estudio de Giang (2013).

Por lo que respecta a las estrategias cognitivas que el alumnado pone en juego con lo mediático, vemos en nuestro análisis de los enunciados de las actividades que estas estrategias son diversas (observar, analizar, copiar, buscar, anotar, sintetizar...), como detallan Botía y Marín (2019). Esta variedad contribuye a mejorar los procesos educativos en su conjunto, dada la repercusión positiva de la competencia mediática y digital en el éxito escolar demostrada por Santos et al. (2019). Nuestro estudio descubre que son más variadas en los libros de SM, pero en ambas editoriales se echa en falta mayor presencia de las centradas en la valoración crítica, la argumentación justificada o el contraste de ideas.

Dada la importancia de educar en la toma de conciencia sobre los riesgos que entrañan medios y redes, señalada tanto por el currículum como por multitud de autores como Marín-Díaz y Cabero (2019), las actividades con este fin son pocas. Las de redes sociales –lo más consumido por los adolescentes– son muy escasas.

Son muy pocas también las actividades sobre cómic y sobre cine, y en ellas solo se invita a observar. Ambos modos de relato deberían estar más presentes en las clases de Lengua y Literatura, sobre todo en lo tocante a la educación literaria, por las muchas posibilidades que ofrecen. Nuestro resultado concuerda con el estudio realizado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España y reseñado por Ambròs (2019), según el cual la inclusión de medios audiovisuales en los diferentes niveles educativos es difusa, incorrecta e irregular.

Pasando a otro de los aspectos vinculados a las actividades TIC –el aumento y diversificación de las prácticas comunicativas que facilitan–, nuestros datos muestran que en los libros analizados son más frecuentes las de recepción que las de producción, que predomina el uso del lenguaje verbal frente a otros códigos y que hay mayor número de propuestas escritas que orales. Estos resultados descubren que no se cumple lo sostenido por Torres-Núñez (2017) con respecto a la necesidad de aprovechar en las aulas una de las mayores potencialidades de los medios: la variedad de contextos, códigos y roles que permiten, y también que no

hay equilibrio en el tratamiento de las distintas habilidades comunicativas que se recoge en el currículum de Lengua y Literatura.

Por último, es positivo que la presencia de las actividades TIC en los manuales examinados aumente con el tiempo. Esto apunta a una mejor respuesta a las demandas educativas y sociales, pero no podemos olvidar que este aumento es del 2.39% en cuatro años y que el porcentaje total de actividades TIC en 2020 apenas pasa del 8%.

5. Conclusiones

La principal conclusión de nuestro estudio es que la cantidad de actividades destinadas a promover la alfabetización mediática en los libros de texto de Lengua y Literatura de ESO de las dos editoriales analizadas es muy escasa en relación con el número total de actividades que incluyen. Desde la perspectiva de lo requerido por el currículum, este número no garantizaría el cumplimiento total de los objetivos y contenidos que este recoge para la ESO. Los resultados ponen de manifiesto que el libro de texto no es apropiado como recurso único para conseguir una competencia mediática suficiente en las distintas dimensiones de esta que se han examinado (innovación metodológica, motivación del alumnado, gamificación, integración de las redes sociales, desarrollo de la capacidad crítica, variedad de prácticas comunicativas...).

Así pues, la incorporación a las aulas de dinámicas y recursos que promuevan la competencia mediática con eficacia sigue siendo una tarea pendiente. El peso de los libros de texto hace que estemos aún en proceso de lograr una presencia adecuada de la educomunicación en todas las etapas y materias escolares. Este sigue siendo un reto de nuestro sistema educativo, un reto complejo, pero, sin duda, ineludible, además de apasionante.

Con respecto a las limitaciones encontradas, como ocurre en cualquier trabajo de investigación, este ha contado con varias. La principal tiene que ver con la acotación del campo de estudio, pues no se ha analizado la totalidad de los libros de texto de Lengua y Literatura para Secundaria de todas las editoriales españolas, pese a que la muestra ha sido bastante representativa. Tampoco se ha tenido acceso a las guías para el profesorado, por lo que no se ha podido comprobar si estas incluyen orientaciones metodológicas específicas para las actividades de competencia digital.

Por último, cabe señalar algunas líneas de investigación que este estudio abre. Por ejemplo, sería interesante reproducir el estudio cuando, pasados unos años, se renueven los libros de texto según lo establecido por la normativa, a fin de comprobar si la situación que aquí se describe ha cambiado en algo, como sería de esperar. Asimismo, y dado que la competencia mediática es transversal, puede tener interés estudiar su presencia en los libros de otras materias de Secundaria y en los de Educación Primaria. También sería oportuno completar este trabajo con otros dos, uno en el que se investigara sobre la formación que posee el profesorado para desarrollar las propuestas incluidas en los libros de texto y otro en el que se indagara sobre la competencia digital del alumnado y las vías por las que la adquiere.

6. Referencias bibliográficas

- Aguaded, J.I. (2013). El Programa «Media» de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios. *Comunicar*, 40, 7-8. <https://doi.org/10.3916/c40-2013-01-01>
- Ambròs, A. (2019). Cine, transmedia y educación: relatos en pantalla. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.128644>
- Botía, M., & Marín, A. (2019). La contribución de los recursos audiovisuales a la educación. En P. Rivera, P. Neut, P. Luchini, & S. Pascual (Eds.), *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital* (pp. 91-102). Universitat de Barcelona.
- Buabeng-Andoh, C. (2019). Factors That Influence Teacher' Pedagogical Use of ICT in Secondary Schools: A Case of Ghana. *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 272-288. <https://bit.ly/32gNq9T>
- Chiappe, A., Amado, N., & Leguizamón, L. (2020). Educommunication in digital environments: an interaction's perspective inside and beyond the classroom. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 34-41. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.4959>
- European Commission (2009). Recommendation of 20 August 21011 on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society. *Official Journal of the European Union*, L. 227/9, (08/22/2009). <https://bit.ly/3bWJoVB>
- Fernández-Palop, M.P., & Caballero, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: Fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fominaya, C. (2019, 23 de octubre). El libro de texto aún reina frente al digital en el aula. *ABC*. <https://bit.ly/3wBilla>
- Giang, V. (2013, 18 de septiembre). Gamification” techniques increase your employees’ ability to learn by 40%. *Business Insider*. <https://bit.ly/32jupne>
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Gutiérrez-Ordóñez, S., Serrano-Serrano, J., Pérez-Fernández, D., & Luna-Fernández, R. (2016). *Lengua y literatura, ESO 1*. Anaya.

- Gutiérrez-Ordóñez, S., Serrano Serrano, J., Pérez Fernández, D., & Luna Fernández, R. (2016). *Lengua y literatura, ESO 3*. Anaya.
- Gutiérrez Ordóñez, S., Serrano-Serrano, J., Pérez-Fernández, D., & Luna-Fernández, R. (2017). *Lengua y literatura, ESO 2*. Anaya.
- Gutiérrez-Ordóñez, S., Serrano-Serrano, J., Pérez-Fernández, D., & Luna-Fernández, R. (2017). *Lengua y literatura, ESO 4*. Anaya.
- INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Lau, W.W.F., & Yuen, A.H.K. (2014). Developing and validating of a perceived ICT literacy scale for junior secondary school students: Pedagogical and educational contributions. *Computers & Education*, 78, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.016>
- Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Li, C., Dong, Z., Untch, R., & Chasteen, M. (2013). Engaging computer science students through gamification in an online social network based collaborative learning environment. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(1), 72-77. <https://doi.org/10.7763/ijiet.2013.v3.237>
- López Belmonte, J., Moreno Guerrero, A., Pozo Sánchez, S., & López Núñez, J. (2020). La Formación Profesional ante el reto de las TIC: Proyección de la realidad aumentada entre su profesorado y predictores de uso. *Revista Complutense De Educación*, 31(4), 423-433. <https://doi.org/10.5209/rced.65443>
- López-Manjón, A., & Postigo, Y. (2016). ¿Qué libro de texto elegir? La competencia visual en las actividades con imágenes. *Revista Eureka*, 13(1), 84-101. <https://bit.ly/3fH1RqJ>
- Marín-Díaz, V., & Cabero, J. (2019). Las redes sociales en educación: Desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.24248>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Observatorio de la Lectura y el Libro (2018). *El sector del libro en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/2ToGP8F>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s/d). *Proyecto de orden por la que se desarrolla el Marco de Competencia Digital Docente, se regulan los niveles competenciales y se establece el Portafolio de la Competencia Digital Docente como Instrumento de Certificación de dicha Competencia*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:30328de1-6172-4a1c-8fac-ceac7e24dc1d/competencia-digital.pdf>
- Molina, S., & Alfaro, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 179-197. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.332021>
- Núñez, M.P., & Liébana, J.A. (2004). Reflexión ética sobre la (des)igualdad en el acceso a la información. *Comunicar*, 22, 39-45. <https://doi.org/10.3916/c22-2004-07>
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.
- Ramírez-García, A., & González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, 49, 49-58. <https://doi.org/10.3916/c49-2016-05>
- Sánchez-Rodríguez, V. (2011). Innovaciones metodológicas en educación secundaria: Tic, música y medios audiovisuales. *EDETANIA*, 39, 151-157. <https://bit.ly/32hxZud>
- Santos, G., Ramos, E., Escola, J., & Reis, M. (2019). ICT literacy and school performance. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(2), 19-39. <https://bit.ly/3fHOop2>
- Sevilla, B. (2013). Recursos audiovisuales y educación. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 24, 153-165. https://doi.org/10.5209/rev_CDMU.2013.v24.46367
- Torres-Núñez, M. (2017). El uso de las TIC como instrumento motivador en el aula de Lengua y Literatura. En J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez, & E. Sánchez-Rivas (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. UMA Editorial. <https://bit.ly/3utuMn4>
- Transmedia Literacy (Ed.) (2018). *Teacher's Kit*. <https://bit.ly/3uNBWmI>
- UNESCO [Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong K., & Cheung, C.] (2011). *Alfabetización mediática e institucional. Currículum para profesores [Institutional and media literacy. Curriculum for teachers]*. Paris: UNESCO. <https://bit.ly/3vnUpqI>
- Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K., & Vartiainen, H. (2019). Media Literacy Education in the Age of Machine Learning. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 20-36. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-2>
- Varela, J. (2008). *El libro de texto ante la incorporación de las TIC a la enseñanza*. Universidad de Santiago de Compostela. <https://bit.ly/3uxvMH7>
- Zayas, F., Pérez-Esteve, P., & García-Aceña, A.L. (2016). *Lengua castellana y literatura, 2.º ESO*. SM.
- Zayas, F., Pérez-Esteve, P., García-Aceña, L., & Boyano, R. (2016). *Lengua castellana y literatura, 4.º ESO*. SM.
- Zayas, F., Pérez-Esteve, P., García-Aceña, A.L., & Boyano, R. (2020). *Lengua castellana y literatura, 1.º ESO*. SM.
- Zayas, F., Pérez-Esteve, P., García-Aceña, A.L., Boyano, R., & García-García, A. (2016). *Lengua castellana y literatura, 3.º ESO*. SM.
- Zhu, S., Yang, H. H., Xu, S., & MacLeod, J. (2020). Understanding Social Media Competence in Higher Education: Development and Validation of an Instrument. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 1935-1955. <https://doi.org/10.1177/0735633118820631>