La integración de la alfabetización mediática e informacional en el currículum educativo de la Comunitat Valenciana: un análisis de contenido

Anna Sánchez-Caballé
M.ª Ángeles Llopis-Nebot
Roberto Arnau-Roselló
Universitat Jaume I. España.
0000-0003-1462-3359; acaballe@uji.es
0000-0002-9192-7076; mallopis@uji.es
0000-0003-2484-7399; rarnau@uji.es

© de las autoras y el autor

Recibido: 20/12/2024
Aceptado: 2/7/2025
Publicación avanzada: 23/9/2025

Cita recomendada: Sánchez-Caballé, A., Llopis-Nebot, M. A. y Arnau-Roselló, R. (2025). La integración de la alfabetización mediática e informacional en el currículum educativo de la Comunitat Valenciana: un análisis de contenido. *Educar*, en prensa, 1-17. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2358>

Resumen

En una sociedad cada vez más digitalizada y con amplio acceso a la información, la alfabetización mediática e informacional (AMI) ha adquirido una relevancia especial en el ámbito educativo. Con la implementación de la LOMLOE y su concreción autonómica, este estudio analiza el grado de integración de la AMI en los currículos de la Comunidad Valenciana. Para ello se ha llevado a cabo un análisis documental de los tres decretos que establecen los currículos de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Los resultados muestran que las competencias vinculadas a la evaluación crítica de la información y el uso adecuado de formatos diversos son las más destacadas en todas las etapas (áreas AMI 4 y 5). Sin embargo, se observa una presencia limitada de contenidos que promuevan activamente la AMI entre estudiantes y ciudadanía, o que profundicen en la comprensión de los medios y la comunicación. En cuanto a Educación Secundaria, esta etapa sobresale con una integración más elevada de las competencias AMI, respondiendo a la necesidad de preparar a los jóvenes para afrontar los desafíos mediáticos actuales. Este estudio ofrece una visión crítica de la aplicación de la AMI en la educación autonómica y establece las bases para reforzar la formación mediática y crítica de una ciudadanía informada.

Palabras clave: alfabetización mediática e informacional; análisis de contenido; educación obligatoria; pensamiento crítico; currículum

Resum. *La integració de l'alfabetització mediàtica i informacional al currículum educatiu de la Comunitat Valenciana: una anàlisi de contingut*

En una societat cada cop més digitalitzada i amb un ampli accés a la informació, l'alfabetització mediàtica i informacional (AMI) ha adquirit una rellevància especial en l'àmbit educatiu. Amb la implementació de la LOMLOE i la seva concreció autonòmica, aquest estudi analitza el grau d'integració de l'AMI als currículums de la Comunitat Valenciana. Per aquest motiu es duu a terme una anàlisi documental dels tres decrets que estableixen els currículums de les etapes d'Educació Infantil, Primària i Secundària Obligatòria. Els resultats mostren que les competències vinculades a l'avaluació crítica de la informació i l'ús adequat de formats diversos són les més destacades en totes les etapes (àrees AMI 4 i 5). Tanmateix, s'observa una presència limitada de continguts que promoguin activament l'AMI entre estudiants i ciutadania, o que aprofundeixin en la comprensió dels mitjans i la comunicació. Pel que fa a la Secundària, aquesta etapa sobresurt amb una integració més elevada de les competències AMI, responent a la necessitat de preparar els joves per afrontar desafiaments mediàtics actuals. Aquest estudi ofereix una visió crítica de l'aplicació de l'AMI en l'educació autonòmica i estableix les bases per reforçar la formació mediàtica i crítica d'una ciutadania informada.

Paraules clau: alfabetització mediàtica i informacional; anàlisi de contingut; educació obligatòria; pensament crític; currículum

Abstract. *The integration of media and information literacy in the educational curriculum of the Valencian Community: A content analysis*

In an increasingly digitalised society with broad access to information, the importance of media and information literacy (MIL) in the educational field has particularly increased. With the enactment of the Organic Law Amending the Organic Law of Education (LOMLOE) and its regional implementation, this study analyses the level of MIL integration in the curricula of the Valencian Community. A documentary analysis of the three Acts establishing the curricula for Early Childhood, Primary, and Secondary Education was carried out. The results show that competencies relating to critical evaluation of information and appropriate use of diverse formats are the most prominent at all educational stages (AMI areas 4 and 5). However, there is a limited presence of content that actively promotes MIL among students and citizens or deepens understanding of media and communication. Secondary education has higher levels of integration of MIL competencies, addressing the need to prepare young people to face current media challenges. This study offers a critical perspective on the application of MIL in regional education and lays the foundation for strengthening media literacy and critical skills to foster an informed and critical citizenry.

Keywords: media and information literacy; content analysis; compulsory education; critical thinking; curriculum

Sumario

1. Introducción
2. Método
3. Resultados
4. Discusión y conclusiones
Referencias bibliográficas

1. Introducción

A nivel global, y especialmente en los últimos años, la desinformación se ha convertido en uno de los principales desafíos para la ciudadanía en las sociedades democráticas. La creciente dificultad para discernir la veracidad de la información es un fenómeno alarmante, que se desarrolla en un contexto en el que, según el informe de Andrade et al. (2021) para UNICEF, el 94,8% de los jóvenes tiene acceso o posee un teléfono móvil con conexión a internet. Además, según este informe, la edad promedio para obtener el primer dispositivo es de tan solo 10,96 años. Este acceso temprano, sumado a la integración masiva de las redes sociales en la vida cotidiana, sin distinción de perfil socioeconómico (Andrade-Vargas et al., 2021), ha propiciado un entorno fértil para la rápida diseminación de la información, ya sea veraz o falsa.

En este contexto, tal como indican Carius y Vieira (2024), la teoría del flujo de la comunicación de masas adquiere relevancia, ya que el panorama actual ha cambiado el perfil de las personas consideradas líderes de opinión en el proceso de difusión de la información. En los ecosistemas digitales, los llamados *influencers*, con millones de seguidores, desempeñan un papel clave como nuevos líderes de opinión, debido al gran impacto que sus mensajes generan en sus audiencias. Sin embargo, es importante destacar que la dinámica de las redes sociales difiere significativamente de la de los medios de comunicación de masas tradicionales, lo que introduce nuevos desafíos en la forma en que se distribuye y se consume la información. Además, la integración de la inteligencia artificial en el periodismo ejemplifica estos cambios profundos, al enfocarse en áreas clave como la generación de contenido; la recomendación y la clasificación, y la gestión de flujos informativos. Los algoritmos avanzados no solo sugieren contenidos personalizados y detectan noticias relevantes, sino que también automatizan diversas etapas del proceso informativo, transformando así la manera en que se crea, se distribuye y se consume la información (Quian y Sixto-García, 2024).

A pesar de que el acceso, la creación y el consumo de la información varían en el entorno digital, las noticias falsas suelen seguir un formato similar al de las noticias verídicas, incorporando elementos como titulares, imágenes y contenido que confunden al lector (Baptista y Gradim, 2022). Esta estructura engañosa dificulta su identificación, especialmente en el caso de aquellos usuarios con un nivel bajo de alfabetización mediática (Gelfert, 2018), lo que subraya la importancia de fortalecer las competencias mediáticas entre la población. Desarrollar habilidades críticas para evaluar la información y distinguir entre fuentes confiables y no confiables es fundamental para navegar de manera efectiva en el complejo ecosistema de la información digital (Hope y Jacobson, 2012).

En respuesta a la creciente preocupación por la desinformación y la falta de alfabetización mediática, la UNESCO publicó el documento titulado *Ciudadanía alfabetizada en medios de información: Pensar críticamente, hacer clic sabiamente* (Grizzle et al., 2023), cuyo principal objetivo es capacitar a la

ciudadanía para comprender y analizar de manera crítica tanto la información como los medios y las comunicaciones que circulan en el entorno digital. Para ello establece y define siete competencias clave relacionadas con la alfabetización informativa, mediática y digital, esenciales para el desarrollo de competencias tanto en estudiantes como en docentes.

Este documento ha ejercido un impacto notable en el contexto español, donde el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha adoptado y adaptado sus recomendaciones. En este marco, se ha diseñado un documento específico titulado *La brújula mediática*, que se orienta a la creación de situaciones de aprendizaje para la educación secundaria (Delgado et al., 2024). Estas situaciones están basadas en las competencias propuestas por Grizzle et al. (2023) en el informe de la UNESCO y proporcionan una serie de recursos didácticos que buscan fortalecer la alfabetización mediática e informacional (AMI, en adelante) del estudiantado, al mismo tiempo que proporciona a los docentes orientaciones para llevarlo a cabo.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), introduce por primera vez el concepto de competencias clave en el currículo educativo. Estas competencias, un conjunto de ocho habilidades esenciales, están diseñadas para ser trabajadas de manera transversal a lo largo de todas las etapas educativas. Entre ellas se incluyen competencias en idiomas y lingüística, habilidades digitales, capacidades de interrelación, así como conocimientos culturales y de emprendimiento, entre otras. Esta estructura busca desarrollar un perfil de egreso integral que prepare a los estudiantes para responder a los desafíos sociales y laborales del siglo xxi.

Cabe tener en cuenta que, en España, la LOMLOE actúa como marco normativo general, aunque la competencia para definir los currículos específicos de cada etapa educativa recae en las comunidades autónomas. En este contexto, la Comunitat Valenciana ha desarrollado tres decretos específicos para regular el currículo de cada una de las etapas educativas en las que se centra el presente artículo. Se trata del Decreto 100/2022, de 29 de julio, que establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil; el Decreto 106/2022, de 5 de agosto, que regula la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria, y el Decreto 107/2022, de 5 de agosto, que establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

De acuerdo con el contexto descrito, y considerando el impacto que ha tenido a nivel español la definición de la AMI propuesta por la UNESCO, el presente artículo pretende explorar si dicha definición ha permeado en la legislación educativa autonómica. Así pues, el propósito principal consiste en conocer el grado de integración de la AMI en la Comunitat Valenciana mediante un análisis documental y de contenido de los decretos correspondientes a la ordenación y el currículum de las etapas educativas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

A partir del objetivo general de este estudio, se formulan tres preguntas de investigación (PI) que guían el análisis del currículo de la Comunitat Valen-

ciana en relación con las competencias de alfabetización mediática e informacional (AMI). Estas preguntas permiten estructurar el enfoque analítico del trabajo:

> PI1. ¿En qué etapa educativa se trabajan más las diferentes competencias AMI según el currículum de la Comunitat Valenciana?
> PI2. ¿Cuáles son las competencias AMI que se incluyen con más frecuencia en el currículum de la Comunitat Valenciana?
> PI3. ¿Qué competencias AMI se abordan simultáneamente en el currículum de la Comunitat Valenciana?

Estas preguntas orientan el análisis de los resultados, los cuales se organizan y se presentan conforme a cada una de ellas.

2. Método

El proceso de investigación se ha desarrollado desde una perspectiva cualitativa y descriptiva, siguiendo el enfoque de análisis de contenido propuesto por Krippendorff (2018). Este marco metodológico ha permitido examinar de forma rigurosa los textos normativos seleccionados. La codificación se ha llevado a cabo de manera deductiva, tomando como base las competencias de alfabetización mediática e informacional (AMI) definidas por la UNESCO (Grizzle et al., 2023), que sirvieron como categorías preestablecidas para el análisis. Asimismo, se tuvo en cuenta la propuesta de Sánchez et al. (2021), cuyo trabajo contribuyó a contextualizar dichas competencias en el ámbito educativo español, facilitando una interpretación más precisa de los contenidos curriculares. El análisis se aplicó a los decretos que regulan los currículos de educación infantil, primaria y secundaria en la Comunitat Valenciana, vigentes durante el curso 2023-2024.

2.1. Procedimiento

El procedimiento metodológico comenzó con la localización de los decretos de ordenación curricular en la página web de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunitat Valenciana. Para llevar a cabo una revisión exhaustiva de los contenidos curriculares de las etapas educativas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, se obtuvieron y se analizaron tres documentos normativos, cada uno de los cuales correspondía a una de estas etapas (tabla 1). Una vez obtenidos los documentos, se realizó una revisión y una investigación detallada de los mismos mediante el programa de análisis cualitativo Atlas.ti en su versión 24 (número de licencia L-856-DC6). Este software permitió organizar y codificar la información de manera sistemática, facilitando la identificación y la agrupación de contenidos relacionados con las competencias AMI.

Tabla 1. Resumen de los documentos analizados

Número de decreto	Fecha de publicación	Objeto del documento	Número de páginas
100/2022	29 de julio	Ordenación y currículo de Educación Infantil	120
106/2022	5 de agosto	Ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria	507
107/2022	5 de agosto	Ordenación y currículo de Educación Secundaria Obligatoria	1.298

Fuente: elaboración propia.

Para estructurar el análisis, se definieron previamente una serie de categorías basadas en las competencias AMI propuestas por la UNESCO (Grizzle et al., 2023), como se muestra en la tabla 2. Estas competencias abarcan desde la comprensión del papel de la información y los medios en el desarrollo sostenible y la democracia (AMI1), hasta la promoción de la alfabetización mediática entre los estudiantes y la ciudadanía (AMI7), pasando por competencias intermedias como el acceso ético y eficaz a la información (AMI3). Además, se tomaron en cuenta las especificidades de cada una de las etapas educativas analizadas, de manera que el análisis pudiera identificar cómo se integran las diferentes competencias de AMI en los currículos correspondientes a la educación infantil, primaria y secundaria.

Tabla 2. Códigos utilizados en el proceso de análisis

Alfabetización mediática e informacional
AMI1. Entendiendo el papel de la información, los medios y las comunicaciones digitales en el desarrollo sostenible y la democracia.
AMI2. Comprensión del contenido y sus usos.
AMI3. Acceso a la información de una manera eficaz, eficiente y practicando la ética.
AMI 4. Evaluación crítica de la información, sus fuentes y las prácticas éticas.
AMI 5. Aplicando los formatos de medios digitales y tradicionales.
AMI 6. Posicionando el contexto sociocultural de la información, los medios y los contenidos digitales.
AMI 7. Promoción del AMI entre estudiantes y ciudadanía y manejo de los cambios requeridos.
Etapa educativa
Educación Infantil.
Educación Primaria.
Educación Secundaria.

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

A continuación se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de los tres decretos de ordenación curricular, dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Estos resultados se presentan de manera narrativa y descriptiva, integrando tanto un enfoque cuantitativo como un conjunto de elementos cualitativos que se incluyen a modo de ejemplos ilustrativos (Gibbs y Colston, 2012).

3.1. Etapa educativa en la que mayor cantidad de contenidos curriculares se incluyen sobre la AMI

En relación con la primera pregunta de investigación (PI1), referida a la etapa educativa en la que se trabajan más las diferentes competencias AMI, se observa que la incorporación de la AMI en el currículo educativo, tal y como se muestra en la figura 1, varía significativamente según la etapa. En la de Educación Infantil, las referencias a la AMI son escasas, con solo tres menciones explícitas que tienen un carácter introductorio y están estrechamente vinculadas al desarrollo de la competencia digital (CD). En este sentido, la competencia digital se convierte en una puerta de entrada para integrar elementos propios de la AMI en esta etapa educativa. Un ejemplo de esta vinculación es el siguiente fragmento del Decreto 100/2022, donde se incluyen aspectos relacionados con el acceso a la información, la comunicación y la creación de contenidos con medios digitales:

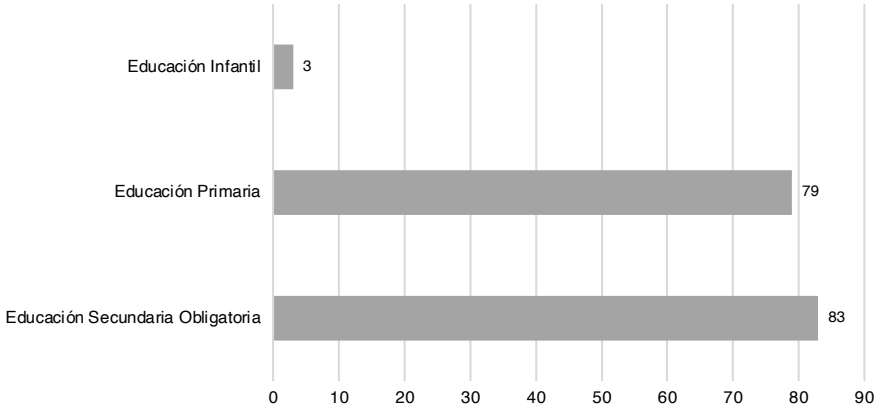
> Se inicia, en esta etapa, el proceso de alfabetización digital que comporta, entre otros, el acceso a la información, la comunicación y la creación de contenidos con medios digitales, así como el uso saludable y responsable de herramientas digitales. Además, el uso y la integración de estas herramientas en las actividades, experiencias y materiales del aula pueden contribuir a aumentar la motivación, la comprensión y el progreso en la adquisición de aprendizajes de niños y niñas. (p. 20)

Por otro lado, se observa un incremento significativo en las menciones relacionadas con la AMI en las etapas educativas más avanzadas. En Educación Primaria se registran 79 menciones, mientras que en Educación Secundaria esta cifra aumenta a 83. Dicho crecimiento refleja una mayor integración de la AMI conforme los estudiantes progresan en su formación, lo que sugiere una creciente concienciación sobre la importancia de desarrollar competencias en alfabetización mediática en niveles educativos superiores. Tanto en los decretos correspondientes a estas etapas educativas como en los apartados vinculados a la CD se encuentran numerosas referencias a la AMI. Un claro ejemplo de ello es el siguiente fragmento que se encuentra tanto en el Decreto 106/2022 como en el Decreto 107/2022 y define la CD considerando que esta:

> Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la

> programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico. (p. 37 y p. 625)

Figura 1. Frecuencia de referencias relativas a la AMI en las tres etapas educativas analizadas



Fuente: elaboración propia.

3.2. Competencias AMI incluidas en el currículum de la Comunitat Valenciana

En relación con la segunda pregunta de investigación (PI2), que se centra en identificar cuáles son las competencias AMI que se incluyen con más frecuencia en el currículum de la Comunitat Valenciana, se observa que la AMI4 (n = 42), centrada en la evaluación crítica de la información, las fuentes y las prácticas realizadas, es la que recibe la mayor atención. Este contenido adquiere especial relevancia en la Educación Secundaria (n = 28) y Primaria (n = 14) (ver la figura 2), etapas donde se fomenta que los estudiantes desarrollen competencias críticas al buscar, seleccionar y gestionar información en internet.

El Decreto 107/2022, que regula la Educación Secundaria, subraya la importancia de que los estudiantes realicen «búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual» (p. 625). Este énfasis en la gestión responsable de la información es fundamental para el desarrollo de habilidades críticas en la era digital. De manera similar, en la etapa de Educación Primaria, el Decreto 106/2022 establece que:

> Al final del segundo ciclo, la utilización de la tecnología y los dispositivos digitales deberá centrarse en la búsqueda de información de forma guiada en internet para crear contenidos digitales sencillos en forma de documentos

> con imágenes y diferentes tipografías, y para comunicar ideas. Asimismo, se adentrará en cuestiones de bienestar y salud en el uso de la tecnología, reconociendo los riesgos de un uso poco adecuado (adicciones y ciberacoso) y poco seguro (acceso a contenidos inadecuados, publicidad y correos no deseados, virus, etc.), y deberá iniciarse en el uso de la netiqueta. (p. 47)

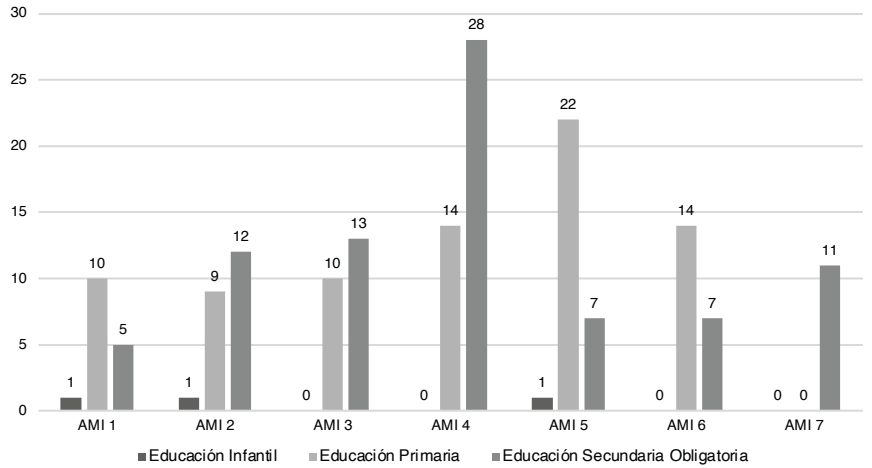
La segunda competencia más mencionada a nivel general es la número 5 (n = 30), resultando también relevante en la etapa de Educación Primaria (n = 22) (figura 2). En esta etapa se dedica una atención particular a las competencias vinculadas con el uso adecuado y responsable de los medios digitales y tradicionales. Según establece el Decreto, una de las competencias clave que se busca desarrollar es la capacidad de utilizar recursos específicos que permitan a los estudiantes acceder a Internet de manera segura y eficiente, además de fomentar la creación y la elaboración de contenidos digitales en diversos formatos. Este enfoque trasciende el aprendizaje teórico, ya que pone un énfasis especial en la aplicación práctica de dichas habilidades. Esto permite que los alumnos no solo sean consumidores de información, sino que también desarrollen la capacidad de generar sus propios contenidos digitales, participar activamente en proyectos en línea y resolver problemas mediante el uso de soluciones digitales simples y sostenibles. En este sentido, el Decreto 106/2022 menciona que:

> Habrá que utilizar recursos de internet empleando estrategias sencillas, creando y elaborando contenidos digitales en diferentes formatos para participar en proyectos escolares mediante el uso de dispositivos y herramientas virtuales y desarrollando soluciones digitales sencillas y sostenibles. (p. 58)

Por otro lado, la dimensión de la AMI que presenta una menor integración en el currículo corresponde a la dimensión 7 (n = 11). Esta hace referencia a la capacidad de transmitir los conocimientos de dicha alfabetización a los estudiantes o a la ciudadanía en general, promoviendo así su difusión y su aplicación en contextos sociales más amplios. A pesar de la relevancia de esta competencia para el desarrollo de una ciudadanía informada y crítica, su implementación a nivel curricular en educación infantil, primaria y secundaria sigue siendo limitada. De hecho, este contenido se incluye únicamente en educación secundaria. A continuación se muestra una de las menciones que se hacen sobre esta dimensión en el Decreto 107/2022, en la que se centra la atención de desarrollar habilidades de comunicación y colaboración desde una perspectiva participativa:

> Asimismo, se abordan las posibilidades que aportan las herramientas para el trabajo colaborativo y la comunicación, permitiendo compartir y publicar experiencias, ideas e información. Se hará uso responsable de las herramientas y contenidos empleados respetando sus licencias y derechos de autoría, y se justificarán las escogidas para distribuir las producciones. Todas las interacciones para el desarrollo de esta competencia se llevarán a cabo con una actitud tolerante y participativa. (p. 670)

Figura 2. Frecuencia correspondiente a las siete competencias que integran la AMI en relación con la etapa educativa



Fuente: elaboración propia.

3.3. Competencias AMI que se abordan conjuntamente en el currículum

En relación con la tercera pregunta de investigación (PI3), orientada a identificar qué competencias AMI se abordan simultáneamente en el currículum de la Comunitat Valenciana, se observa que determinadas dimensiones tienden a aparecer de forma complementaria en los textos curriculares. Tal como se muestra en la figura 3, destacan dos combinaciones específicas: por un lado, las dimensiones 3 y 4 (n = 12) y, por otro, las dimensiones 5 y 6 (n = 12). En el primer caso, la integración de las dimensiones 3 y 4 muestra una tendencia a trabajar conjuntamente el acceso a la información con la evaluación crítica de esta. Ello sugiere que se comprende en numerosas ocasiones el desarrollo de habilidades de búsqueda y localización juntamente con la capacidad de analizar su fiabilidad, relevancia y perspectiva, una competencia esencial para la formación de estudiantes críticos y reflexivos en el contexto actual.

Un ejemplo claro de esta complementariedad se encuentra en el Decreto de Educación Primaria, donde se propone desarrollar «estrategias de búsqueda de información guiadas, seguras y eficientes: valoración, discriminación, selección, organización, contraste y comparación» (Decreto 106/2022, p. 64). Esta formulación evidencia cómo la adquisición de competencias técnicas en la búsqueda de información se articula directamente con procesos de análisis y juicio crítico sobre la misma.

Por otro lado, en la segunda combinación (dimensiones 5 y 6), se observa una relación estrecha entre el tipo de formato de la información y el posicionamiento de esta dentro de un contexto sociocultural específico. Esto implica que, al enseñar sobre los distintos formatos en los que puede presentarse la

información (textual, audiovisual y digital, entre otros), se considera también cómo estos formatos influyen en la forma en que el contenido es percibido, comprendido y valorado por los estudiantes en función de su contexto cultural y social. De esta manera, se promueve una comprensión más profunda sobre el impacto de los medios en la construcción de opiniones y valores, así como el papel del contexto en la interpretación de los mensajes mediáticos.

Una ejemplificación de dicha complementariedad se encuentra en el Decreto de Educación Primaria, donde se señala la importancia de «utilizar recursos digitales y audiovisuales aplicados a la investigación, la escucha, la edición, la interpretación y la creación de producciones musicales, actuando de acuerdo con la normativa vigente» (Decreto 106/2022, p. 81). Esta formulación evidencia cómo la integración de distintos formatos informativos no solo responde a una necesidad técnica, sino que también implica un posicionamiento consciente y contextualizado, fomentando así competencias críticas y culturales en el alumnado.

Por otro lado, las competencias AMI que no se abordan de manera conjunta son, en primer lugar, la dimensión 7 junto con la 1, seguidas por la combinación de las dimensiones 3 y 7. Cabe señalar que las dimensiones 1 y 7 son, de hecho, las competencias que menos veces se incluyen en los tres decretos analizados, lo que refleja, tal como se ha indicado previamente, una menor integración de estas competencias en el currículo de educación infantil, primaria y secundaria.

Tabla 3. Coocurrencia de las competencias AMI

	AMI1	AMI2	AMI3	AMI4	AMI5	AMI6	AMI7
AMI1		5	5	8	8	5	0
AMI2			7	9	9	8	1
AMI3				12	6	3	0
AMI4					9	11	3
AMI5						12	4
AMI6							2
AMI7							

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

En un contexto social donde gran parte de la ciudadanía posee dispositivos a través de los cuales accede a la información, resulta paradójico cómo las noticias falsas y la desinformación basada en opiniones en vez de en hechos contrastados ocupa cada vez más espacio en las redes y en los medios de comunicación digitales. La dificultad para distinguir la información veraz de la falsa es un problema creciente que afecta especialmente a la población más joven

(Andrade et al., 2021), cuya alfabetización mediática se está adquiriendo a través de la educación formal impartida en los centros educativos.

Estos hallazgos reflejan una integración progresiva y cada vez más sofisticada de la AMI en el currículo educativo valenciano. No se trata solo de una presencia creciente en número, sino también de una mayor complejidad en la forma de abordarla, especialmente en las etapas superiores. Esta evolución curricular parece alinearse con el reconocimiento político y educativo que ha adquirido la alfabetización mediática en el ámbito europeo. Tal y como señalan Pérez Tornero y Pi (2013), la inclusión de la alfabetización mediática en la Directiva de Servicios Audiovisuales de la Unión Europea, así como el desarrollo posterior de indicadores específicos, responde a un proceso de consolidación promovido por organismos internacionales como la UNESCO y la Comisión Europea. Este impulso ha contribuido a situar la AMI en el centro de las políticas educativas públicas, subrayando la importancia de formar una ciudadanía crítica y capacitada para interpretar a los medios en un contexto digital cambiante.

El presente estudio ha analizado los decretos curriculares de educación infantil, primaria y secundaria de la Comunitat Valenciana, con el fin de conocer el grado en el que la AMI se ha integrado en el currículum educativo de estas etapas en relación con las veces que se introduce esta competencia, con las competencias que más se trabajan en cada etapa y con la forma en la que se abordan algunas de ellas de manera complementaria.

Tal y como se ha ido exponiendo, en función de la etapa educativa, el currículum académico aborda de forma creciente una mayor cantidad de elementos y de competencias AMI. Esta progresión se debe, al igual que ocurre con el resto de los saberes y las competencias curriculares, al incremento paulatino de la capacidad de comprensión y expresión del alumnado, ajustando en cada etapa la profundidad y la extensión con la que se trabajan dichos elementos (Rupérez, 2020).

En cuanto a las competencias más trabajadas, resulta revelador que la que cuenta con mayor presencia curricular es aquella que se centra en evaluar la información recibida de manera crítica, aprendiendo a seleccionar y examinar las fuentes, así como a gestionar dicha información de manera responsable. Este resultado está en concordancia con las necesidades sociales detectadas en estudios recientes (Andrade-Vargas et al., 2021; Bellatti et al., 2023). Del mismo modo, en el currículum se introducen elementos relacionados con el bienestar digital en cuanto al acceso seguro y responsable a la información. Se presenta así un currículum alineado en sus diferentes etapas, y especialmente en educación primaria y secundaria, con los saberes y las destrezas mediáticas que demanda la realidad social.

Por otro lado, algunas dimensiones de la AMI incrementan su significado si se trabajan de manera conjunta o complementaria, ya que el alumnado no solo tiene que saber cómo y dónde acceder a la información digital, sino que paralelamente ha de hacer el análisis crítico de dicha información, intentando discernir hasta qué punto la que se haya encontrado es veraz, relevante, proviene de fuentes fiables o trata hechos contrastables.

Tabla 4. Matriz de componentes rotados (VARIMAX con normalización Kaiser)

	1	2	3	4	5	6
I_1.1	0,563					
I_1.2	0,581					
I_1.3	0,666					
I_1.4	0,850					
I_2.1		0,776				
I_2.2		0,725				
I_2.3		0,916				
I_3.1			0,114			
I_3.2			0,683			
I_3.3			0,727			
I_3.4			0,682			
I_4.1				0,554		
I_4.2				0,780		
I_4.3				0,577		
I_5.1					0,582	
I_5.2					0,705	
I_5.3					0,641	
I_6.1						0,765
I_6.2						0,796
I_6.3						0,780
I_6.4						0,728
I_6.5						0,758

Fuente: elaboración propia.

Resulta de interés examinar la combinación de dimensiones que, por un lado, tratan la existencia de diferentes formatos de presentación de la información y, por otro, abordan cómo estos formatos se deben contextualizar correctamente. Estas dimensiones de la AMI ayudan a los jóvenes a entender cómo un determinado contenido mediático puede llegar a influir en la percepción ciudadana e impactar en aspectos tales como los hábitos de consumo o el compromiso sociopolítico (Peart et al., 2022). Se necesita, por tanto, adquirir habilidades informacionales que permitan profundizar en la comprensión de los mensajes mediáticos, desarrollando aptitudes para interactuar de manera crítica y competente con los medios y la información. Para lograr incluir a la AMI de un modo adecuado en los planes de estudios es fundamental que los docentes estén equipados con los conocimientos y las habilidades necesarios para ello. Sin embargo, como señala Ferrés (2020), existe

una brecha significativa en la formación inicial del profesorado en dicho ámbito.

Algunas reflexiones surgidas a partir de este trabajo se refieren al marco de competencias AMI propuesto por la UNESCO, aunque es una herramienta valiosa, asume erróneamente que las alfabetizaciones docentes y estudiantiles son idénticas. Dada la disparidad en sus necesidades, resulta fundamental desarrollar marcos diferenciados que permitan atender de manera específica las demandas de cada grupo. Además, la rápida evolución de las tecnologías y la sociedad genera una multiplicidad de conceptos como la competencia digital, la alfabetización mediática e informacional y la transmedia, que, si bien comparten elementos, requieren un enfoque integrador para evitar la sobrecarga y diseñar experiencias educativas más coherentes y efectivas. En este sentido, cabe destacar que España se ha posicionado como un referente en la investigación sobre la AMI (Farias-Gaytan et al., 2022). Esta sólida base investigativa brinda una excelente oportunidad para desarrollar programas de acompañamiento al alumnado en todos los niveles educativos, y así promover el desarrollo de la AMI y su correspondiente inclusión en los planes de estudio. Además, existen experiencias, como la que proponen Ortiz Sobrino et al. (2022), que demuestran el potencial de herramientas como la webradio y el podcásting para fomentar la producción de contenidos educativos y la comunicación entre los estudiantes. Estas herramientas, ampliamente aceptadas por el alumnado, permiten desarrollar habilidades de creación de contenidos, comunicación y pensamiento crítico.

En este punto, cabe destacar que el estudio se ha centrado exclusivamente en el análisis de los decretos curriculares, sin considerar su implementación real en las aulas, lo que representa una limitación relevante. Esta aproximación reduce la comprensión del impacto efectivo que la AMI tiene en la práctica educativa cotidiana, dado que el currículo prescrito no siempre se traduce plenamente en las experiencias de aprendizaje del alumnado. Por ello, estudios futuros podrían ampliar este enfoque incorporando la percepción y la experiencia del profesorado, así como el análisis de las prácticas didácticas mediante metodologías cualitativas, como grupos de discusión, entrevistas o estudios de caso. Estas aproximaciones permitirían contrastar el currículo prescrito con el currículo vivido, aportando una visión más completa sobre cómo se implementa la AMI en contextos educativos reales. Además, esta línea de investigación podría ayudar a identificar tanto barreras como oportunidades para mejorar la integración de la AMI, contribuyendo así a orientar estrategias pedagógicas y programas de formación docente más adecuados. De este modo, se enriquecerían y se complementarían las reflexiones planteadas en este trabajo, proporcionando un punto de partida tanto para futuras investigaciones como para el diseño de normativas o situaciones de aprendizaje.

Agradecimientos

El presente trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación *Alfabetización mediática en los medios de comunicación públicos: Análisis de estrategias y procesos de colaboración entre medios e instituciones educativas en Europa y en España (AMI-EDUCOM)*, con el código PID2022-13884NB-I00, bajo la dirección de Javier Marzal Felici (IP1) y Roberto Arnau Roselló (IP2).

Referencias bibliográficas

Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia: Relaciones, riesgos y oportunidades*. UNICEF España. <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>

Andrade-Vargas, L., Iriarte-Solano, M., Rivera-Rogel, D. y Yunga-Godoy, D. (2021). Young people and social networks: Between the democratization of knowledge and digital inequality. *Comunicar*, *69*, 85-95. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-07>

Baptista, J. P. y Gradim, A. (2022). A working definition of fake news. *Encyclopedia*, *2*(1), 632-645. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010043>

Bellatti, I., Sabido-Codina, J., Sosa, L. y Hurtado, D. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía digital: Estudio interdisciplinar sobre alfabetización mediática en los currículos de Educación Secundaria. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, *45*, 75-88. <https://doi.org/10.6018/areas.528641>

Carius, A. C. y Vieira, M. P. (2024). Influencers and Influence: The dissemination of information in times of fake news and post-truth. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, *22*(2), e3304-e3304. <https://doi.org/10.55905/oelv22n2-140>

Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402 (10 de agosto de 2022). <https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf>

Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402 (10 de agosto de 2022). <https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf>

Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9403 (11 de agosto de 2022). <https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf>

Delgado, A., Pérez, M. A. y Sanz, M. (2024). *La brújula mediática: Propuesta de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de la AMI en Secundaria*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-brujula-mediatica-propuesta-de-situaciones-de-aprendizaje-para-el-desarrollo-de-la-ami-en-secundaria_184496/>

Farias-Gaytan, S., Aguaded, I. y Ramirez-Montoya, M. S. (2022). Transformation and digital literacy: Systematic literature mapping. *Education and Information Technologies*, *27*(2), 1417-1437.

Ferrés, J. (2020). Grandes carencias de la educación mediática. *Temas de Comunicación*, 41. <https://doi.org/10.62876/tc.v0i41.4726>

Gelfert, A. (2018). Fake news: A definition. *Informal Logic*, *38*(1), 84-117. <https://doi.org/10.22329/il.v38i1.5068>

Gibbs, R. W. y Colston, H. L. (2012). *Interpreting figurative meaning*. Cambridge University Press.

Gil, I. y Marzal, J. (2023). ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España?: Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. *Revista Mediterránea de Comunicación / Mediterranean Journal of Communication*, *14*(2), 207-226. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.24011>

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G. y Gulston, C. (2023). *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente: Currículum de alfabetización mediática e informacional para educadores y estudiantes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119>

Hope Culver, S. y Jacobson, T. (2012). Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *20*(39), 73-80.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (30 de diciembre de 2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ortiz Sobrino, M. A., López Vidales, N. y González Pérez, J. C. (2022). Educomunicación, webradio y educación no formal en un contexto Erasmus+: La experiencia de Europa on air. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *25*(1), 163-181. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30641>

Peart, M., Cubo-Delgado, S. y Gutiérrez-Esteban, P. (2022). Exploring the role of digital and socio-civic skills for promoting youth participation and digital citizenship. *European Journal of Educational Research*, *11*(2), 697-709. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.697>

Pérez Tornero, J. M. y Pi, M. (2013). Media literacy policy in European Union: A new horizon. En U. Carlsson y S. A. Tayie (Eds.), *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue: MILID Yearbook 2013*. UNESCO, UNAOC. <https://ddd.uab.cat/record/174081>

Quian, A. y Sixto-García, J. (2024). Inteligencia artificial en la prensa: Estudio comparativo y exploración de noticias con ChatGPT en un medio tradicional y otro nativo digital. *Revista de Comunicación*, *23*(1), 457-484. <https://doi.org/10.26441/RC23.1-2024-3374>

Redecker, C. y Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.* JRC Science Hub. European Commission. <https://doi.org/10.2760/178382>

Rupérez, F. L. (2020). *El currículo y la educación en el siglo* xxi*: La preparación del futuro y el enfoque por competencias*, vol. 163. Narcea Ediciones.

Sánchez, M. J., Fernández, M. y Díaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: Análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, *8*(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>

Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes.* Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>