

La enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía digital. Estudio interdisciplinar sobre alfabetización mediática en los currículos de Educación Secundaria

Ilaria Bellatti, *Universidad de Barcelona*

Judit Sabido-Codina, *Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña*

Luciana Sosa, *Universidad de Barcelona*

Daniel Hurtado Torres, *Universidad de Barcelona*

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un estudio lexicométrico y de contenido realizado en los currículos de diferentes materias de la educación secundaria cuyo objetivo ha sido evidenciar los cambios normativos en la competencia digital. Sobre todo, nos interesamos por los aspectos de seguridad en Internet que incluye, también, el de privacidad. Para ello, se han analizado los decretos autonómicos de educación secundaria que se desprenden de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (LOE), y de la Ley Orgánica 2/2013 de 9 de diciembre (LOMCE), a partir de tres ámbitos de la alfabetización mediática: la formación digital, el procesamiento y tratamiento de la información y el pensamiento crítico. También se ha valorado el más reciente Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo de la nueva Ley Orgánica 3/2020 de Modificación de la LOE (LOMLOE). Finalmente, contrastando los resultados con la literatura consultada, llegamos a comprender la importancia de la seguridad y privacidad digital en la enseñanza secundaria desde tres ámbitos de la alfabetización mediática e informacional: la formación instrumental, la comprensión y análisis de los contenidos digitales, y su consumo y producción. Concluimos sobre su importancia en la formación de los jóvenes, y aportamos unas ideas operativas para el planteamiento curricular desde las ciencias sociales.

Palabras llave: alfabetización mediática e informacional; ciudadanía digital; currículo; educación secundaria; seguridad y privacidad digital; ciencias sociales.

The teaching of social sciences for digital citizenship. Interdisciplinary study of media literacy on the curricula of Secondary Education

Abstract

This article presents the results of a lexicometric and content study carried out in the curricula of different subjects of secondary education whose objective has been to demonstrate the regulatory changes in digital competence. Above all, we are interested in Internet security aspects that also include privacy. For this, the regional decrees of secondary education that derive from Organic Law 2/2006 of May 3 (LOE), and Organic Law 2/2013 of December 9 (LOMCE) have been analyzed, from three areas of media literacy: digital training, processing and treatment of information and critical thinking. The most recent Royal Decree 217/2022 of March 29 of the new Organic Law 3/2020 of Modification of the LOE (LOMLOE) has also been assessed. Finally, contrasting the results with the literature consulted, we come to understand the importance of digital security and privacy in secondary education from three areas of media and information literacy: instrumental training, understanding and analysis of digital content, and its consumption and production. We conclude on its importance in the training of young people, and we provide some operational ideas for the curricular approach from the social sciences.

Keywords: media and information literacy; digital citizenship; resume; secondary education; digital security and privacy; social sciences.

Fecha de recepción del original: 20 de junio de 2022; versión definitiva: 20 de mayo de 2023.

Ilaria Bellatti, Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona. E-mail: ilaria3bellatti@ub.edu

Sabido-Codina, Judit, Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, Facultad de Educación, Traducción, Deportes i Psicologia, Carrer de Miquel Martí I Pol, 3C, 08500 Vic, Barcelona. E-mail: judit.sabido@uvic.cat

Sosa, Luciana, Universidad de Barcelona, Facultad de Información y Medios Audiovisuales, Carrer de Melcior de Palau, 140, 08014 Barcelona. E-mail: sosalucianam@ub.edu

Hurtado Torres, Daniel, Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona. E-mail: dhurtado@ub.edu

La enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía digital. Estudio interdisciplinar sobre alfabetización mediática en los currículos de Educación Secundaria¹

Bellatti Ilaria, *Universidad de Barcelona*

Judit Sabido-Codina, *Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña*

Luciana Sosa, *Universidad de Barcelona*

Daniel Hurtado Torres, *Universidad de Barcelona*

1. Introducción

Entre los años ochenta y noventa del siglo XX, la enseñanza en las ciencias sociales tuvo que abordar, desde un punto de vista pedagógico y didáctico, el proceso de democratización de la sociedad española. Era necesaria una actualización de sus propósitos educativos tras el desmantelamiento del sistema, exclusivista y patriótico, de la dictadura franquista, impuesto incluso tras la remodelación de la legislación educativa de 1970 (Valls, 1991, 2013; Pérez-Garzón, 2008). Asimismo, durante los primeros años del siglo XXI, la construcción de una ciudadanía democrática, inclusiva y participativa, del espacio geopolítico y cultural europeo, marcaba los hitos de las reformas educativas y de las nuevas propuestas didácticas que iban emergiendo poco a poco (Prats y Santacana, 2015; Facal, 2014).

Este contexto histórico, en el campo de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, supuso dos grandes desafíos que, desde entonces, no se han cumplido en su totalidad. El primero de estos suponía la constitución de una historia de cariz más procedimental y menos conceptualista, para una preparación ciudadana crítica y participativa a la vida democrática de los futuros ciudadanos. El segundo reto preveía la promoción de un espacio europeo de diálogo, y una comprensión del devenir histórico más competencial, basada en la promoción de un pensamiento histórico y geográfico (Prats, 2010; Prats, 2016). En definitiva, ni la selección y organización de los contenidos a estudiar ha dejado de optar por una historia escolar generalista, ni las metodologías de aulas han sufrido un cambio radical en su planteamiento. Las causas, apuestan algunos, se deben a una falta de reciprocidad entre la universidad y la escuela, a pesar de la consolidación de la didáctica de las ciencias sociales como área específica del conocimiento académico (Prats y Valls, 2011). Otros, aducen a la dificultad de introducir un modelo más investigativo en las aulas y en la formación del profesorado (López *et al.*, 2018).

Frente esta realidad, nuevos retos se añaden a los anteriores. Los cambios políticos y sociales de los últimos cincuenta años, sobre todo debido a la revolución tecnológica de la información, han supuesto importantes sacudidas al planteamiento didáctico de las ciencias sociales, pero sus efectos tardan en hacerse visibles en las aulas. Si, por un lado, en educación secundaria sigue primando un enfoque transmisivo y memorístico (Prats, 2016); en las aulas de primaria la absorción de las materias sociales en propuestas pedagógicas proyectuales, con supuesto enfoque globalizador, ha provocado una bajada importancia de su peso formativo (Domínguez y Alcázar, 2004; Miralles *et al.*, 2011). En este sentido, los conocimientos geográficos

1 El presente artículo se enmarca dentro el proyecto I+D+i *La educación mediática y la dieta informativa como indicadores de la capacidad de análisis crítico de contenidos informativos en futuros docentes de la educación secundaria*. *Media4teach*. IP. Dra. Lydia Sánchez Gómez y Dr. Joaquín Prats Cuevas. El objetivo principal de este proyecto es determinar la relación entre la capacidad de analizar críticamente el contenido de la información digital, la alfabetización digital y la dieta informativa que consumen los alumnos del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria en España.

cos e históricos, incluidos dentro del conocimiento del medio social y cultural, tienen una representatividad muy pequeña en el currículo y la práctica de aula, y se manifiestan de forma más concreta en quinto y sexto de primaria (Prats, 2016). Aunque la geografía parece mantener cierta representatividad respecto a otros países europeos (de Miguel, 2013), la tendencia es la reducción de las ciencias sociales a la especialidad de historia (Gómez Carrasco *et al.*, 2019).

Las fluctuaciones en la representatividad de las ciencias sociales en general, y particularmente de la geografía e historia, en las reformas curriculares, no afecta a su vinculación y compromiso con la formación, preparación y ejercicio de la ciudadanía del alumnado. La didáctica de las ciencias sociales puede abarcar tanto los viejos como los nuevos retos educativos. De hecho, el tratamiento de la información, característica de la alfabetización mediática, es contenido y procedimiento propio de las ciencias sociales (Sánchez, 2021), de la misma forma que la competencia digital contempla, entre sus dimensiones, la ciudadanía digital (Adell, 2010).

En los debates sobre la función social y educativa de la historia se ha escrito e investigado con mucha proliferación, y se ha visto como el método de enseñanza está muy relacionado con la manera de entender la materia (de la Montaña, 2015; Gómez Carrasco *et al.*, 2016). Es tan decisiva esta relación, que influye, también, a la hora de crear secuencias didácticas que planifican la implementación de las TIC en las aulas de historia, y que perpetúan sistemas transmisivos versus construcción del conocimiento (Aranciba *et al.*, 2019). Una reflexión epistemológica y metodológica adecuada de la historia como disciplina permite una planificación didáctica que no se limita a la búsqueda de recursos innovadores, o mera aplicación del método; sino que establece una metodología secuenciada y culturalmente crítica desde la misma selección y organización de los contenidos (Ortuño, Bellatti y Epstein, 2020).

La reforma curricular actual y la introducción de las situaciones de aprendizaje, como marco de referencia para el diseño didáctico de todas las áreas del conocimiento, invita a una remodelación profunda y sin precedentes de la metodología de enseñanza. Es prematuro conocer el impacto que esta reforma tendrá en el aula a nivel didáctico. Sin embargo, los primeros pasos se han realizado desde el Instituto Nacional de Tecnología Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF en adelante), del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Intef, 2023) y tratan de dar ejemplo a partir de posibles propuestas elaboradas con la herramienta *eXeLearning*. A nuestro parecer, el momento es propicio para introducir cambios rigurosos y profundos en la enseñanza de las ciencias sociales en el aula. En este artículo, nos centramos en destacar las posibilidades educativas de las áreas sociales en lo referente a la alfabetización mediática en la formación de la juventud, ante el nuevo reto de la ciudadanía en el mundo digital.

2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar de forma interdisciplinar, con especial énfasis en el papel de la enseñanza de las ciencias sociales, la alfabetización mediática curricular para promover una ciudadanía digital responsable en las aulas de la educación secundaria.

De ello se desprenden tres objetivos específicos:

- Analizar la presencia-ausencia y tratamiento curricular de palabras clave como “seguridad” y “privacidad”, dos descriptores de la ciudadanía digital, desde tres ámbitos de la competencia digital: la formación mediática, el procesamiento de la información y el pensamiento crítico, que definen aspectos concretos de la ciudadanía digital en los currículos de la educación secundaria (LOE y LOMCE).
- Contrastar los resultados con la literatura sobre niveles y ámbitos de alcance de la competencia mediática para una alfabetización informacional ética, basada en la seguridad y privacidad de sus usos desde las posibilidades de las ciencias sociales.
- Aportar ideas para una formación en alfabetización mediática con relación a las nuevas indicaciones curriculares LOMLOE desde la materia de Geografía e Historia de la Educación Secundaria.

3. Alfabetización Mediática e Informativa

En la última década ha aumentado considerablemente la producción de investigaciones que pretenden comprender e identificar los elementos a tener en cuenta para la formación mediática de niños y adolescentes (Pintos-Santos *et al.*, 2022). Siguiendo el objeto de nuestro estudio, nos interesa destacar aquella producción científica, teórica y empírica, que operativiza la competencia mediática e informativa en ámbitos, dimensiones e indicadores, para entender qué es lo que se considera imprescindible enseñar.

El ámbito conceptual en el que se enmarca esta investigación es el llamado *Media and Information Literacy* (MIL), traducido al español como Alfabetización Mediática e Informativa (AMI en adelante). Se define por la UNESCO (Wilson, *et al.*, 2011) como el proceso de enseñanza-aprendizaje y aplicación del pensamiento crítico para recibir y producir productos multimedia. Esto implica el dominio de cinco aristas competenciales por parte de los usuarios de las tecnologías de la información, siendo la quinta de ellas la competencia ciudadana. La AMI reconoce el uso ético de los medios digitales, la participación de éstos en el diálogo cultural, y la preservación de valores y responsabilidades personales y sociales de los usuarios en un contexto de amenazas difíciles de detectar en los lugares digitales (Muñoz, 2016).

Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2011), con el objetivo de definir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para considerarse competente en el tratamiento de la información y competencia digital (LOE, 2008), establecen tres escalones de indicadores competenciales a partir del conocimiento de los procesos mediáticos: la tecnología, la accesibilidad, el lenguaje; la comprensión de estos contenidos, con relación a ideologías y valores; finalmente la expresión o producción y comunicación de contenidos que se relaciona con la participación de la ciudadanía a los espacios informativos y mediáticos.

Ferrés y Pisciatelli (2012) establecen seis dimensiones de la competencia mediática y atribuyen al quinto de ellos, llamado Ideología y Valores, a la formación del pensamiento crítico, el tratamiento de la información y su producción desde valores e ideologías ciudadanas. Sin embargo, más recientemente, Flores y Roig (2016) establecen siete dimensiones para la ciudadanía digital y definen la competencia didáctica digital como la adopción de una actitud crítica y reflexiva respecto a las informaciones recibidas por los medios, y como la comprensión del impacto social y económico de la tecnología, su uso de forma autónoma y responsable, el respeto de las leyes y la defensa de los derechos digitales, citando a Adell (2010). En ambas conceptualizaciones se distinguen claramente aspectos instrumentales de la competencia digital, relacionados con el “lenguaje” digital; aspectos de carácter comprensivo y críticos relacionados con el contenido digital y el tratamiento de la información; y, finalmente, elementos sobre el uso responsable de lo digital, haciendo referencia a derechos y deberes ciudadanos y cómo estos aspectos son transversales a los anteriores. Para estos autores, la competencia digital incluye la competencia ciudadana en la alfabetización mediática e informativa de las personas, aunque en la primera definición es un elemento propio de la AMI, y en la segunda un elemento de carácter transversal a las demás dimensiones.

Parece necesario distinguir este punto porque otorga un valor diferente, según su enfoque, a la forma de tratarlo en el aula. Lo que queda claro es que la competencia digital, a pesar de ser algo concreto y necesario, está estrictamente vinculada a la competencia ciudadana, siendo un reto educativo afianzado por definición a la enseñanza de las materias sociales. Tratamos de desarrollar a continuación esta cercanía.

4. Ciudadanía y seguridad digital

Cabrero *et al.* (2019), definen la ciudadanía en la sociedad digital como la ampliación de las circunstancias territoriales geo-culturales de una comunidad, a una red mucho más amplia de intervención y acción ciudadana. El nuevo campo de acción se relaciona con la globalización, la multiculturalidad, la feminización, la inclusión, la lucha contra la desigualdad y, en definitiva, amplía el propio concepto de democracia y el de participación en las dinámicas sociopolíticas. Por lo tanto, las TIC “no son solo meros recursos educativos,

sino también instrumentos para la participación, la colaboración y el empoderamiento de las personas”, que forman parte de una comunidad (Cabrero, *et al.* 2019, p. 22).

El dominio instrumental, comprensivo y crítico, y propiamente socio-cívico del uso de internet, está muy relacionado y puede influir en el compromiso social y político de los jóvenes (Peart *et al.*, 2022).

Rius *et al.* (2018) distinguen como parte esencial de la competencia digital la formación sobre la privacidad en la red. Janara *et al.* (2019) advierten de cómo la relación entre internet y los derechos humanos es tensa, compleja, e incluso contradictoria y ven necesario una formación específica en la seguridad del uso de Internet por la falta de una legislación proteccionista sobre la libertad de los usuarios. En sus albores, Internet había sido considerado como un espacio para el empoderamiento de grupos y sujetos antes silenciados, alejados de la información, como podrían ser las mujeres. El trasfondo de su uso masificado en el mundo occidental, y en su esfera de influencia, ha sido bien diferente, ya que han vuelto a emerger las mismas desigualdades, agresiones, discriminaciones y dinámicas de violencia que en la vida real (Wajcman, 2006), pero sin las mismas garantías de protección. La Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales se traduce en la potestad de control y uso de las personas sobre sus datos de carácter personal, pero no protege su seguridad.

No será posible en estas páginas rescatar todos los datos que nos indican los factores de riesgos del uso de Internet, pero quisiéramos recordar los que se consideran más frecuentes en la infancia y la juventud. Primero, las solicitudes e interacciones sexuales entre menores y adultos indica la necesidad de prevención y formación entre los niños y las niñas (Santisteban y Gámez-Guadix 2018). En este sentido, el *grooming* (acoso y abuso sexual online de adultos hacía menores) es cada vez más frecuente entre niños y pre-adolescentes, estando las niñas en una situación de mayor riesgo (Whittle *et al.*, 2013). También las interacciones sexuales consentidas o románticas en Internet generan problemas en la salud mental de adolescentes, que establecen citas cibernéticas tóxicas y dependientes (Dick *et al.*, 2014). Asimismo, encontramos que el *sexting* (intercambio de fotos íntimas por dispositivos con cámara), aunque más propio de jóvenes y adultos, (Klettke *et al.*, 2014; Monsalve y García, 2021) es practicado de forma frecuente por preadolescentes entre 12 y 17 años de una forma más arriesgada y peligrosa que en los usuarios más experimentados (Gámez-Guadix *et al.*, 2017). Según el Pew Research Center (Duggan, 2017), aproximadamente cuatro de cada diez estadounidenses han experimentado personalmente el acoso en línea, y el 62% lo considera un problema importante. Muchos usuarios, se lee en el informe, quieren que las empresas de tecnología sean más intervencionistas en temas de seguridad, pero están divididos sobre cómo equilibrar la prevención de riesgos con la libertad de expresión.

Tal como recoge Luño (2011), ya desde finales de los años 90 se aprecian las primeras acciones jurídicas para definir obligaciones y responsabilidades de la *ciberciudadanía*, sin embargo, los límites entre libertad y anarquía digital han vistos involucrados intereses y poderes económicos neoliberalistas complejos de manejar en términos de responsabilidades y compromisos cívicos.

La necesidad de incorporar la competencia digital en la ciudadanía europea, ofreciendo instrumentos para mejorar las propias responsabilidades en el mundo virtual, viene establecida por los ocho niveles de aptitud digital marcados por el nuevo Marco Europeo de la Competencia Digital, y cinco ámbitos, el Dig-Comp 2.2 (Carretero *et al.*, 2017). También, contamos con otras iniciativas alrededor del mundo occidental, pero que se manifiestan más como una obligación del prosumidor para garantizar su seguridad, que como un derecho al que se tiene que poner remedio a nivel jurídico. Hace pensar que Internet es una suerte de “*far west*” en el que se salva quien tiene más prudencia en términos de autoseguridad y autoprivacidad, es decir, de autorregulación (Sousa, *et al.*, 2019).

5. Ciudadanía y seguridad digital en la materia de Geografía e Historia

La función educativa de la historia, con relación al desarrollo de la competencia social y ciudadana, tiene que empezar a ocuparse del traslado de aquellos valores y normas cívicas propias del entorno físico,

al mundo digital. O, mejor dicho, a considerar como parte del compromiso y responsabilidad ciudadana también el mundo digital.

Algunos estudios valoran el contenido digital histórico como representación de una cultura popular que se puede utilizar para desarrollar la alfabetización histórica de los estudiantes. Es decir, su capacidad para relacionarse con sociedades pasadas muy diferentes a la propia da buenos resultados cuando se utilizan aspectos de la cultura popular (Evans y Midford, 2021). Fuentes y Ambròs (2020) revelan como los estudios de cine e historia son un instrumento para promover el análisis crítico y empático de la competencia ciudadana, y abogan por la inclusión de la educación mediática y la alfabetización cinematográfica dentro de la educación formal histórica.

Carrasco *et al.* (2020), hallan como las futuras docentes de historia, más que sus colegas de sexo masculino consideran los recursos digitales como una oportunidad para superar las clases tradicionales transmisivas y magistrales. Miralles *et al.* (2019), reconocen en su estudio comparativo que, a diferencia de los docentes ingleses, los españoles tienden a considerar el uso de las TIC en las clases de historia no como procedimientos, sino como recursos para aumentar la motivación del alumnado. De la misma forma, en un estudio precedente, se había concluido como el uso didáctico y riguroso de las TIC en la la formación del profesorado permite desarrollar competencias históricas, sobre todo vinculadas a la búsqueda y tratamiento de la información digital (Miralles *et al.*, 2013).

No obstante, encontramos, aunque en menor medida, que los docentes de ciencias sociales son conscientes de la necesidad de una formación instrumental, didáctica, pero también conceptual, de las materias, más relacionada con las TIC. Tienen el convencimiento de que esta pueda favorecer de forma efectiva el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico de carácter competencial (Guerrero-Romero *et al.*, 2021), desde la participación estratégica en el proceso de conceptualización de los conocimientos históricos (Monteagudo, 2021).

Hoy en día sabemos que la ciudadanía digital supone un conocimiento, no solo instrumental, sino también conceptual, ético, social y, en definitiva, ciudadano, del espacio virtual que ocupa mucho del tiempo de interacción social diario de todas las personas. El auge de las tecnologías no se ha acompañado de una alfabetización mediática, entendida como formación clave en el desarrollo de una «cultura de prosumidor» de las audiencias jóvenes como ciudadanos responsables, capaces de consumir y producir mensajes mediáticos de forma libre, responsable, crítica y creativa.

6. Metodología

Se ha utilizado una metodología cualitativa de corte interpretativo para llevar a cabo el análisis documental de contenidos de los decretos autonómicos de la Educación Secundaria de la Ley Orgánica 2/2008, y los decretos para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, así como la nueva Ley Orgánica 3/2020 de 20 de diciembre.

Muestra

La muestra seleccionada para la realización del presente estudio es intencional y criterial, por tanto, se trata de una muestra no probabilística y de representatividad subjetiva (Scharager y Armijo, 2001). Concretamente, en el caso de la LOE y la LOMCE, se han utilizado un total de cuatro criterios: 1) la legislación, 2) el espacio geográfico, 3) el curso educativo y 4) las materias curriculares. Por consiguiente, se han analizado los currículos de 1º a 4º de la Educación Secundaria Obligatoria de cuatro materias (Geografía e Historia; Lengua Castellana; Educación Visual y Plástica; Matemáticas) de siete comunidades autónomas de España (C. A. Andalucía, C. A. Aragón, C. A. Cataluña, C. A. Galicia, C. A. Madrid, C. A. Murcia y C. A. Valencia), más el BOE de la LOE, la LOMCE y la nueva ley LOMLOE. En estos tres documentos, se ha procedido a contabilizar la presencia de palabras como “privacidad” y “seguridad”, descriptores de la ciudadanía digital.

Por tanto, se han analizado un total de 65 documentos curriculares, de los cuales 32 se rigen por la LOE, 32 se rigen la LOMCE y 1 por la LOMLOE.

Análisis de los datos

El análisis de los datos ha pasado por tres fases muy diferenciadas. En primer lugar, se seleccionaron los 64 currículos de materia de la LOE y la LOMCE y se introdujeron los documentos en formato *pdf* en el software NVivo. En esta primera fase se codificaron los resultados en tres dimensiones de análisis: educación mediática, tratamiento de la información y pensamiento crítico. Posteriormente se categorizaron los datos referentes a la seguridad y privacidad digital.

En una segunda fase se pasaron todos los datos a un documento *txt* y se preparó el documento para pasar los datos al software libre Iramuteq. Este software se caracteriza por lematizar el corpus textual y realizar un análisis lexicométrico a partir del interfaz de R, que utiliza la estadística textual a partir de regulaciones y correlaciones del texto (Vizeu y Justo, 2013; López, 2018). Concretamente, se ha realizado un análisis de similitud con comunidades y halos, un análisis factorial de correspondencias y una clasificación jerárquica descendente.

En tercer y último lugar se categorizó la nueva ley educativa LOMLOE en términos generales a partir de dos categorías de análisis: la seguridad y la privacidad digital.

Categoría de análisis y fiabilidad de los datos

Como se ha expuesto con anterioridad, en primera instancia se ha codificado a partir de las dimensiones de análisis características de la AMI: la educación mediática, el tratamiento de la información y el pensamiento crítico. Seguidamente, se ha categorizado en relación con la seguridad y privacidad digital. Por último, y en la línea de investigaciones actuales (Sabido-Codina, 2021), hay que decir que, para garantizar la consistencia y dependencia de los datos, se ha calculado el alfa de Krippendorff a partir del recurso en línea ReCal, dando como resultados un alfa de 0.844. Este resultado, siguiendo Löfgren (2017), es indicador de buena fiabilidad, ya que la cifra obtenida es superior a <0.8 .

7. Resultados

Tras realizar el análisis documental de contenido de los diversos currículos educativos, hemos podido determinar como en los currículos regidos por la LOE no se menciona la seguridad y privacidad digital a excepción de una referencia en el currículo de Educación para la Ciudadanía de la Comunidad Autónoma de Cataluña. Esta referencia del decreto 23/2007 dice “Reflexión crítica sobre las conductas responsables en la utilización de las TIC (autonomía, autocontrol, seguridad, etc.) y en la movilidad viaria” (p. 21920).

Por tanto, hay una presencia casi inexistente del concepto. Similares son los resultados obtenidos del análisis de la LOMCE, donde únicamente se menciona en los currículos de las Comunidades Autónomas de Valencia y Cataluña. Concretamente, se han identificado 22 referencias, de las cuales 18 son de C.A. Valencia y 4 de la C.A. Cataluña (ver Tabla 1).

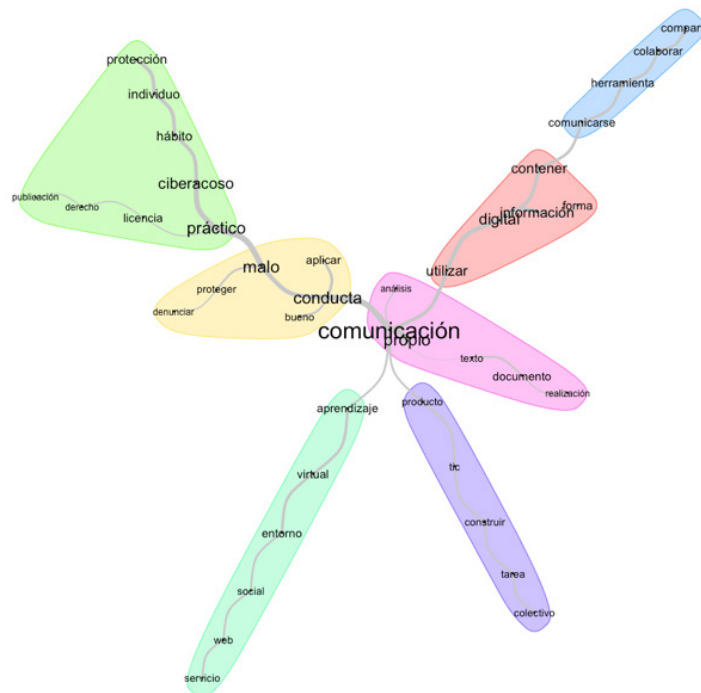
Tabla 1. Frecuencia de las referencias de seguridad y privacidad digital (LOMCE)

	Andalucía	Aragón	Cataluña	Galicia	Madrid	Murcia	Valencia	BOE	Total
Geografía e Historia	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Lengua Castellana	0	0	4	0	0	0	4	0	8
Educación Visual y Plástica	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matemáticas	0	0	0	0	0	0	13	0	13
Total									22

La asignatura con más referencias a la seguridad y privacidad digital es Matemáticas. Ejemplo de ello es: “Adquisición de hábitos y conductas para la comunicación y la protección del propio individuo y para proteger a otros de las malas prácticas como el ciberacoso”. Es importante destacar que el currículo de la materia de matemáticas de la C.A. de Valencia tiene diversas referencias relacionadas con el arte y al patrimonio, los cuales se trabajan como un recurso para la estética y las formas matemáticas.

Si nos centramos en los resultados obtenidos a partir del software Iramuteq y observamos el análisis de similitud de las referencias obtenidas en la LOMCE (ver Figura 1), la seguridad es responsabilidad del individuo que tiene que protegerse, en sus hábitos digitales, de posible ciberacoso en su práctica o consumo mediático diario, y es un aspecto propio de la comunicación digital que tiene que ser aprendida como un entorno virtual de las dinámicas sociales, y como tal es tarea del colectivo.

Figura 1. ADS con comunidades y halos (LOMCE)



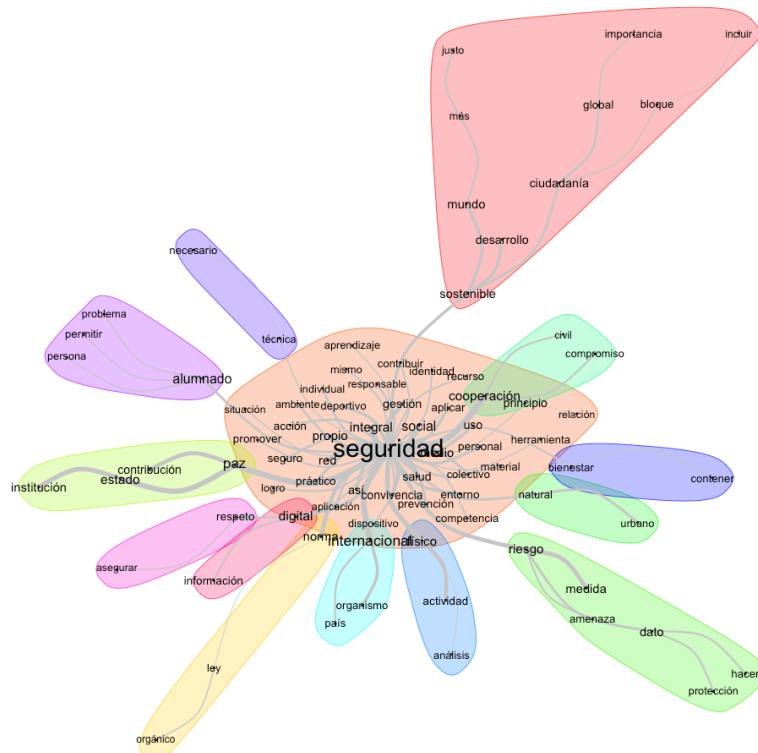
Esta tendencia residual o inexistencia del concepto “seguridad y privacidad digital” se revierte, en cierta forma, en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, LOMLOE, en el cual se han encontrado un total de 59 referencias: 51 de seguridad y 8 de privacidad digital.

En la figura 2, se aprecia como la palabra «seguridad», que aparece 51 veces y no necesariamente está asociada a lo digital, y se entiende como parte de la cultura de convivencia de una comunidad en términos de integridad nacional, estatal e internacional. Se asocia a los principios de seguridad jurídica y de confidencialidad, a la gestión de emociones personales e intrapersonales y a la seguridad física, por ejemplo, en las actividades deportivas o, de laboratorio, además de ser parte de la educación para la paz y de las normas de seguridad. En definitiva, se asocia a la ética del comportamiento humano y es un descriptor del perfil de salida de la ESO para la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería: “Aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible”.

El concepto de seguridad en red se encuentra, sobre todo, en la materia de Digitalización, en la etapa de la Educación Primaria, en la que se hace énfasis en la integridad y protección de la identidad digital, y en la reflexión crítica de los contenidos que se publican en Internet. También aparece en la materia de Tecno-

logía y Digitalización para la Educación Secundaria, en la cual se hace referencia al uso instrumental de los dispositivos digitales, a las amenazas y riesgos como el ciberacoso, la sextorsión, la vulneración de la imagen y de la intimidad, el acceso a contenidos inadecuados, adicciones, etcétera, así como a las medidas de protección de datos y de la información personal. Además, se advierte sobre la importancia de asumir prácticas seguras para el bienestar digital propios y de los demás, pero sobre todo del propio, ya que se insiste más en la protección que en las responsabilidades.

Figura 2. ADS con comunidades y halos (LOMLOE) - Seguridad



La palabra «privacidad», aunque aparezca en menos ocasiones, se asocia directamente a la competencia digital, y no se aprecian otras asociaciones a parte de las que entienden la privacidad como componente de la seguridad digital, estrictamente vinculada en el uso de Internet. De hecho, en la documentación consultada aparece dos veces asociada a la palabra «seguridad». Por tanto, la privacidad es una característica o una condición de la seguridad para el uso de las tecnologías digitales y, concretamente de los contenidos que se visualizan, que se comparten y que se producen en Internet.

En la Figura 3, se visualizan las relaciones de similitud de la palabra privacidad dentro del currículo de la LOMLOE. En este caso, se refiere a la seguridad digital como elemento a tener en cuenta en los procesos de comunicación, la identidad digital, y la necesidad de ser crítico para el bienestar personal y de las demás personas en el uso de Internet, aunque, una vez más, el autocuidado es más remarcado que el de responsabilidad.

pero no aún la prevención legal de aspectos como la protección de la identidad digital, o de los usos ilegales de Internet, sobre todo en menores (Sousa *et al.*, 2019). Aunque el Instituto Nacional de Ciberseguridad de España (INCIBE) funciona como centro nacional de coordinación, y ha puesto en marcha el Foro Nacional de Ciberseguridad, la legislación es aún muy frágil en términos de seguridad (DESI, 2021).

Por tanto, si la seguridad en el uso de Internet recae en los prosumidores, y no existen normas precisas para la defensa de los menores, se hace necesaria una formación específica sobre ello. Por ejemplo, sobre cómo funciona el rastreo de las interacciones que producimos directa e indirectamente: desde nuestros comentarios, *likes* y afirmaciones, hasta nuestro material compartido. La formación instrumental tiene que ver, por ejemplo, con el conocimiento del uso de la opción “incógnito” cuando se navega por Google o la activación del bloqueo en la búsqueda de contenidos en menores.

En la literatura sobre competencia mediática asistimos a cambios de conceptualización conforme va evolucionando y cambiando la legislación educativa. Tal como se indica en nuestro análisis, pasamos de una competencia mediática instrumental, a una competencia mediática basada en la comprensión de los contenidos, a una que trata aspectos de la ciudadanía digital. Se señalan tres dimensiones de la competencia mediática siguiendo la AMI en su definición: 1) digitalización; 2) contenidos; 3) uso y consumo (*prosumer*).

La digitalización refleja con un nivel instrumental básico de aprendizaje del lenguaje técnico de las herramientas digitales; los contenidos tienen que ver con una comprensión crítica de la información y elaboración del conocimiento a partir de herramientas digitales; el uso y consumo tiene que ver con la seguridad y privacidad y una ética mediática. Estas tres dimensiones tienen ciertamente su particularidad, pero están conectadas entre ellas con relación a la ciudadanía digital, ya que la digitalización implica creación, consumo y difusión de productos digitales con relación a contenidos concretos; la comprensión o creación de contenidos está relacionada con la capacidad adquirida en los instrumentos digitales, pero también con su acceso y la superación de la brecha digital en sentido no solo de digitalización instrumental, sino también de contenido.

Las ciencias sociales, tal como se lee en la nueva legislación LOMLOE, permiten, desde lo procedimental, contrastar críticamente el origen de las fuentes informacionales sobre las cuales construimos el conocimiento y nuestras visiones sobre la realidad. En tercero y cuarto de la ESO, se establece como uno de los saberes básicos la ciudadanía ética digital, que tiene que ver con nuestro comportamiento social en red y es parte de una cultura mediática que se basa en lo visual: gráficos, esquemas, mapas mentales, diagramas, cada vez más frecuentes en la organización sintética del conocimiento social. Tal como afirman Guerreiro *et al.* (2021), los docentes de ciencias sociales están cada vez más concienciados y necesitados de recibir formación de implementación de recursos digitales que enseñe y eduque a la ciudadanía digital.

Si quitamos importancia a las materias sociales para entender los fenómenos de la realidad, analizarlos e interpretarlos de forma procedimental en nombre de una formación más transversal, se puede llegar a generar un conocimiento inestable, y una manera poco rigurosa de abordar los grandes temas de la actualidad. Contrariamente, esto puede estimular una formación que, en lugar de ser promotora de conocimiento, esté sujeta a modas y, lejos de crear alternativas en la mente de la juventud, la conduce a expresar sus convicciones a partir de slogans y no de argumentaciones.

Por tanto, los educadores, formadores y docentes, tenemos que ser conscientes que la red no es un lugar seguro, que tiene que ser utilizado a partir de conocimientos concretos, incluidos jurídicos y penales, y que la formación en su uso, sobre todo con menores de edad, al menos hasta el momento, es penalmente más preventiva que resolutive. Que esta formación tiene que ver con la publicación (uso directo), y posteo (uso indirecto) de contenidos propios y de otros, y sobre el concepto de privacidad; así como sobre todos los posibles riesgos que se pueden dar en Internet. De ahí la necesidad de una formación específica en este aspecto de la AMI y muy afianzada a la construcción de una ciudadanía digital.

Bibliografía

- Adell, J. (2010). *Dimensiones de la competencia digital. Parte II de la Ponencia La Competencia Digital*. XXIV Jornadas Pedagógicas de Barakaldo. Disponible en <https://goo.gl/gTqUFk>
- Arancibia, M., & Galaz, A. (2019). Relations between conceptions and pedagogical practices: Analysis of 13 Didactic Sequences of History teachers using technologies in the school classroom. *Estudios pedagógicos*, 45(1), 103-121. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100103>
- Bellatti, I. (2019). La distribución espacio/temporal de los contenidos de los libros de texto de historia en la Educación Secundaria y su implicación cultural en la construcción del relato histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 18, pp. 17-33.
- Cabero-Almenara, J., Torres-Barzabal, L. y Hermosilla-Rodríguez, J.M. (2019). Las TIC y la creación de una ciudadanía crítica e-digital. *Education in the Knowledge Society (EKS)* 20(10). https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a22.
- Cepeda, J. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 31, 244-262. DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>
- Gómez Carrasco, C. J., Sainz Chaparro, Á., Felices de la Fuente, M. D. M., y Cózar Gutiérrez, R. (2020). Methodological strategies and use of digital resources for teaching history. Analysis through the memories and opinions of teachers in initial training. *Aula Abierta*, 49(1), 65-74. DOI: <https://doi.org/10.17811/RIFIE.49.1.2020.55-64>
- Carretero, S., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens*. Unión Europea.
- Miguel González (de), R. (2013). ¿Podemos aprender de los currículos de Geografía y Ciencias Sociales existentes en otros países europeos? *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*, 33, pp. 71-104.
- Montaña Conchiña (de la), J. L. (2015). Epistemología y Didáctica de la Historia: Clave esencial en la formación didáctico-disciplinar del profesorado. *Clío & Asociados*, 21, pp. 177-190
- Dick, R. N., McCauley, H. L., Jones, K. A., Tancredi, D. J., Goldstein, S., Blackburn, S., Monasterio, E., James, L., Silverman, J. G., y Miller, E. (2014). Cyber Dating Abuse Among Teens Using School-Based Health Centers. *Pediatrics*, 134(6), e1560-e1567. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2014-0537>
- Domínguez, M. C. y Alcaraz Montesinos, A. (Eds.). (2004). *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. Pearson Education.
- Duggan, M. (2017). *Online Harassment 2017*. Pew Research Center.
- Durán, M., y Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 22(44), pp. 159-167.
- Cepeda, J. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 31, 244-262. DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>
- Evans, R., y Midford, S. (2021). Teaching historical literacies to digital learners via popular culture. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(3), pp. 285-301. DOI: <https://doi.org/10.1177/14740222211050566>
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 75-82. DOI: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flores Lueg, C., y Roig Vila, R. (2016). Competencia digital docente: Una cuestión clave para la educación del siglo XXI. En Gómez, J., López, E. y Molina, L. (eds.). *Instructional strategies in teacher training*, (pp. 87-98). Umet Press.
- Fuentes Moreno, C., y Ambrós Pallarés, A. (2020). Panorámica de la trilogía cine, historia y educación en España (1995-2020). *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 197-223.
- Gámez Guadix, M.; De Santisteban, P., y Resett, S. A. (2017). Sexting among Spanish adolescents: Prevalence and personality profiles. *Psicothema*, 29, pp. 29-34.
- Gómez Carrasco, C. J. G., Ortuño Molina, J., y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 05-27. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A., y Mirete Ruiz, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 67-88. DOI:10.7203/DCES.37.14440

- Gómez Carrasco, C. J., Sainz Chaparro, Á., Felices de la Fuente, M. D. M., y Cózar Gutiérrez, R. (2020). Methodological strategies and use of digital resources for teaching history. Analysis through the memories and opinions of teachers in initial training. *Aula Abierta*, 49(1), 65-74 DOI: <https://doi.org/10.17811/RIFIE.49.1.2020.55-64>
- Guerrero-Romera, C., Sales-Salvador, D., Gómez-Hernández, J. A., Merlo-Vega, J. A., Vera-Baceta, M.-Á., Cuevas-Cerveró, A., y Infante-Moro, A. (2021). *Teaching basic digital competences for citizenship supported by learning platforms: The e-IRIS project*. Proceedings - 11th International Conference on Virtual Campus, JICV 2021, 1-5. DOI: <https://doi.org/10.1109/JICV53222.2021.9600373>
- Guerrero-Romera, C., Sánchez-Ibáñez, R., Escribano-Mirallas, A., & Vivas-Moreno, V. (2021). Active teachers' perceptions on the most suitable resources for teaching history. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00736-7>
- INTEF, (2023). *Recursos Educativos Aprendizaje en Línea*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Klettke, B., Hallford, D. J., & Mellor, D. J. (2014). Sexting prevalence and correlates: A systematic literature review. *Clinical Psychology Review*, 34(1), 44-53. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.10.007>
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- López Torres, M. E., García Ruíz, C. R., y Sánchez-Agustí, M. (eds.). (2018). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp-19-20). AUPDCS
- Luño Pérez, A. E. P. (2011). Internet y los derechos humanos. *Anuario de Derechos Humanos. Nueva Época*, 12, 287-330. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ANDH.2011.v12.38107
- Mirallas Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., y Arias Ferrer, L. (2013). Social sciences teaching and information processing. An experience using WebQuests in primary education teacher training. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 10(2), 344-357. DOI: <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1536>
- Mirallas Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., y Fernández, J. M. (2019). Perceptions on the use of ict resources and «mass-media» for the teaching of history. A comparative study among future teachers of spain-england. *Educacion XX1*, 22(2), 187-211. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.21377>
- Mirallas Martínez, P., Molina Puche, S., y Ortuño Molina, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Grupo Editorial Universitario.
- Revilla, M., Martínez-Ferreira, J. M., y Sánchez-Agustí, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(2), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.5281>
- Monteagudo Fernández, J. M., Moreno Vera, J. R., Rodríguez Pérez, R. A., y Cózar Gutiérrez, R. (2021). Motivation strategies for gamified flipped classrooms in Social Sciences education. En Gómez, C., Mirallas, P. y L. Facal, *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography*, (pp. 391-409). Peter Lanng.
- Monsalve Lorente, L., y García Tort, E. (2021). Prevalencia del sexting en adultos jóvenes universitarios: Motivación y percepción del riesgo. *Psychology, Society & Education*, 13(1), 99-114. DOI: <https://doi.org/10.25115/psye.v1i1.3482>
- Muñoz Ruiz, J. (2016). Factores de riesgo en el acoso escolar y el ciberacoso: Implicaciones educativas y respuesta penal en el ordenamiento jurídico español. *Revista Criminalidad*, 58(3), 71-86.
- Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales*. [tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortuño Molina, J., Bellatti, I., y Epstein, T. (2020). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Justificaciones para un enfoque sociocultural crítico. En Prats, J. *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación*. (pp. 27-4). Trea.
- Pérez-Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia?: ¿es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27, 37-55.
- 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. *Exploring the Role of Digital and Socio-civic Skills for Promoting Youth Participation and Digital Citizenship*, 11(2), 697-709. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.697>
- Pérez-Rodríguez, A., y Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(39), 25-34. DOI: <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pinto-Santos, A. R., Garcías, A. P., y Mesquida, A. D. (2022). Development of teaching digital competence in initial teacher training: A systematic review. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(1). DOI: <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6250>
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 9, 8-17.

- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 145-153.
- Prats, J., y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 17-35.
- Rius, N. I., Roca, J. B., y Martí, F. M. (2018). Encrucijadas de la competencia mediática y la ciudadanía: Uso y consumo de aplicaciones educativas. *Prisma Social: revista de investigación social*, 20, 92-113.
- Sabido-Codina, J. (2021). El tiempo como núcleo base de la construcción conceptual del pensamiento histórico. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2017). La enseñanza de la Historia en los libros de texto de educación básica en Chile. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 27-40.
- Sánchez, L. (2020). Epistemología y ciencias sociales en la era de la anti-Ilustración. Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación. En, Prats, J. *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación*. (pp. 183-191), Trea.
- Sánchez-Ibáñez, R., Guerrero-Romera, C., y Miralles-Martínez, P. (2021). Primary and secondary school teachers' perceptions of their social science training needs. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00705-0>
- Santisteban, y Gámez-Guadix, M. (2018). Prevalence and Risk Factors Among Minors for Online Sexual Solicitations and Interactions With Adults. *Journal of Sex Research*, 55(7), 939-50. DOI: <https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1386763>.
- Scharager, J., y Armijo, P. (2001). Muestreo no probabilístico. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología*, 1, 1-3.
- Sousa, J., Galdes, E., y Reis, L. M. (2019). *Internet e Direitos Humanos no Brasil: Cenários e perspectivas*. Universidade de Brasília, Faculdade de Comunicação.
- Wajcman, J. (2006). *El tecnofeminismo*. Ediciones Cátedra.
- Whittle, H.; Hamilton-Giachritsis, C.; Beech, A., y Collings, G. (2013). A review of online grooming: Characteristics and concerns. *Aggression and Violent Behavior*, 18(1), 62-70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.09.003>
- Wilson, C. Grizzle A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C.K. (2011). *Media and Information Curriculum for Teachers*. UNESCO.
- Valls, R. (1991). La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 5, 33-47.
- Valls Montés, R. (2013). De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar. *Historia de la Educación*, 18, 169-190.