

Recibido: 09/09/2025 --- **Aceptado:** 09/12/2025 --- **Publicación Anticipada:** 01/07/2026

Publicado: 01/01/2027

PRÁCTICAS FAMILIARES Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA INFANCIA: UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA

**MEDIA LITERACY IN CHILDHOOD AND THE ROLE OF FAMILY PRACTICES:
A CASE STUDY IN PRIMARY EDUCATION IN ANDALUSIA**

 **Trinidad Fortes Martínez:** Universidad de Málaga. España.
trinifortes@uma.es

 **Mercedes Rodríguez López:** Universidad de Huelva. España.
mercedes.rodriguezlopez@dedu.uhu.es

 **Carmen del Rocío Monedero Morales:** Universidad de Málaga. España.
roi@uma.es

Cómo citar el artículo:

Fortes Martínez, Trinidad; Rodríguez López, Mercedes y Monedero Morales, Carmen del Rocío. (2027). Prácticas familiares y alfabetización mediática en la infancia: un estudio de caso en Educación Primaria en Andalucía [Media literacy in childhood and the role of family practices: a case study in primary education in Andalusia]. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 60, 1-23. <https://doi.org/10.15198/seeci.2027.60.e945>

RESUMEN

Introducción: Este estudio explora la manera en que las prácticas informales de mediación familiar influyen en la dieta informativa y en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de Educación Primaria en Andalucía. **Metodología:** En un contexto de hiperconectividad y acceso temprano a dispositivos digitales, se combina una metodología mixta con un estudio de caso en seis centros educativos, encuestando a 790 estudiantes y realizando grupos de discusión. **Resultados:** Los resultados cuantitativos muestran que la mayoría del alumnado accede a la información a través de internet, mientras que las fuentes tradicionales, como la televisión o la radio, han perdido peso. Las familias ejercen una mediación débil: pocas veces dialogan con sus hijos e hijas sobre la actualidad, y el control parental se limita a restricciones de tiempo sin acompañamiento crítico. Cualitativamente, se detecta un consumo pasivo de contenidos, escaso interés informativo y limitada alfabetización mediática. **Discusión:** Los hallazgos evidencian un consumo digital temprano, fragmentado y con escasa mediación adulta, lo que limita la alfabetización mediática crítica y refuerza prácticas pasivas frente a la sobreexposición informativa. **Conclusiones:** Se concluye que existe una desconexión entre el uso intensivo de tecnologías y la capacidad crítica del alumnado. Se recomienda una mayor implicación de las familias en la mediación activa, así como políticas educativas que integren la alfabetización mediática desde edades tempranas, promoviendo sinergias entre escuela y hogar para afrontar los retos de la sociedad digital.

Palabras clave: cultura digital; educación informal; mediación parental; noticias digitales; pensamiento crítico.

ABSTRACT

Introduction: This study examines how informal family mediation practices influence the information consumption and critical thinking development of primary school students in Andalusia. **Methodology:** Within a hyperconnected context of early digital exposure, the research employs a mixed-methods approach through a case study in six schools, involving 790 students and focus group discussions. **Results:** Quantitative findings reveal that most students access news through the internet, while traditional media such as television or radio play a diminishing role. Families tend to offer weak mediation: they rarely discuss current events with their children, and parental controls focus mainly on limiting screen time rather than fostering critical engagement. Qualitatively, students display passive media consumption, limited interest in current affairs, and low levels of media literacy. **Discussion:** Findings reveal early, fragmented digital consumption with limited adult mediation, which constrains critical media literacy and reinforces passive practices in the face of informational overexposure. **Conclusions:** The study concludes that there is a disconnection between intensive technology use and students' critical media skills. It highlights the need for greater family involvement in active mediation and calls for educational policies that integrate media literacy from early stages. Strengthening the collaboration between schools and families is essential to help children navigate the risks and opportunities of the digital age.

Keywords: digital culture; informal education; parental mediation; digital news; critical thinking.

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XX nos ha introducido en la compleja era de la posverdad, entendiéndose esta como una distorsión de la realidad en la que los hechos objetivos pesan menos que las emociones y creencias personales (Zarzalejos, 2017). A finales de este mismo siglo, la transformación digital irrumpe en la sociedad, desestructurando los esquemas de la razón y creando una realidad hiperconectada de forma acelerada.

La evolución en la forma de comunicarnos ha impulsado a las sociedades a buscar nuevas vías de relación (Picazo y Tomás, 2024), obligando a redefinir los referentes tradicionales de socialización. En la infancia, la familia ha sido históricamente el principal agente socializador (Marín y Avilés, 2021), seguido del grupo de iguales; sin embargo, la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha transformado este escenario, otorgando a las plataformas digitales un papel protagonista como agentes externos que influyen directamente en el desarrollo del alumnado de primaria. En este contexto, la familia continúa actuando como el primer filtro de la información que reciben los menores (Kerslake y Hannam, 2022) pero sin los medios necesarios para ejercer una supervisión parental eficaz (Gómez-Moreno y Ramírez-García, 2025).

Los medios de comunicación masiva abarcan todos los ámbitos de la vida, incluida la esfera familiar. Este ecosistema afecta de forma especial a la infancia, una etapa en la que, pese a que los menores pueden reconocer ciertos riesgos de la red, todavía carecen de las herramientas necesarias para detectarlos o afrontarlos mediante un pensamiento crítico (Gamito *et al.*, 2017; Romero-Martin y Chávez-Angulo, 2021). A ello se suma, tal y como señalan estudios recientes, que las familias tienden a reducir progresivamente el tiempo dedicado a la educación mediática de sus hijos a medida que estos crecen (Gracia, 2014), dejando el consumo informativo en manos de referentes digitales y sin una validación adecuada de los contenidos.

González-Fernández *et al.* (2019) advierten de los diferentes intereses entre progenitores y su descendencia, señalando que esto dificulta la mediación en el uso de redes sociales por parte de los menores que se informan principalmente de manera incidental (García-Jiménez *et al.*, 2018) a través de contenidos que reciben pasivamente por medio de sus dispositivos móviles. Esta relación superficial con la información pone en peligro el ejercicio pleno y responsable de la ciudadanía (Casero-Ripollés, 2012), al no estar acompañada de procesos formativos que fomenten la capacidad crítica.

Las nuevas generaciones carecen, en muchas ocasiones, del criterio necesario para gestionar el volumen de información al que están expuestas y de las competencias para la vida del siglo XXI (Kerslake y Hannam, 2022), tal y como señalaba la UNESCO (2013), al adoptar un enfoque interdisciplinario de la alfabetización mediática e informacional (AMI) y con el que coinciden numerosos estudios (Mason *et al.*, 2018; Notley y Dezuanni, 2019). Cada etapa vital implica intereses y necesidades distintas,

por lo que los mensajes se interpretan de manera desigual. En este marco, la formación digital y la alfabetización mediática se revelan fundamentales, pues una educación mediática sólida fomentará que el alumnado aprenda a gestionar las TIC de forma crítica, aprovechando sus ventajas, minimizando sus riesgos y convirtiéndolas en herramientas para el aprendizaje autónomo (Aguaded y Borges, 2025). Aunque la alfabetización mediática está reconocida como una competencia transversal en los currículos de Educación Primaria en España, su abordaje explícito es todavía limitado (Gil y Marzal-Felici, 2023; Sádaba y Salaverría, 2023). Esto obliga a explorar otras esferas, como la educación informal y el papel mediador de las familias.

Así, este trabajo parte de la hipótesis de que las prácticas informales de mediación familiar condicionan significativamente la forma en que los menores se informan, interpretan los contenidos mediáticos y desarrollan su competencia crítica.

1.1. Educación informal, alfabetización mediática y mediación familiar

La alfabetización mediática es una competencia esencial en la sociedad digital, ya que permite a la ciudadanía —desde edades tempranas— comprender críticamente los mensajes de los medios, participar activamente en la cultura digital y construir su propia identidad comunicativa (Anstead *et al.*, 2025). Como señalan Ferrés y Piscitelli (2012), esta alfabetización va más allá de la formación instrumental: implica desarrollar una actitud crítica y reflexiva frente a los contenidos que se consumen.

Buckingham (2003) subraya que la alfabetización mediática no puede considerarse únicamente una responsabilidad de la escuela, sino que debe extenderse a todos los entornos donde los menores interactúan con la información. En este sentido, la familia desempeña un papel fundamental en la interpretación, validación y problematización de los contenidos mediáticos, actuando como filtro y guía.

Por ello, es necesaria la generación de un modelo de ecosistema comunicativo en el que se integren las dimensiones cognitiva, emocional y social del aprendizaje mediático. Dentro de este ecosistema, la mediación familiar se convierte en un recurso estratégico clave, especialmente en la infancia, etapa en la que la figura adulta aún conserva una alta capacidad de influencia. La implicación de los progenitores en los hábitos de consumo mediático, la instauración de rutinas comunicativas en el hogar, el uso del control parental y el diálogo sobre la actualidad son elementos que pueden fortalecer o debilitar la capacidad crítica del alumnado, resultando de esta manera esencial su formación (Gómez-Moreno y Ramírez-García, 2025).

Por tanto, comprender cómo las familias influyen en la dieta informativa del alumnado de primaria es clave para diseñar estrategias educativas eficaces.

1.2. Prácticas familiares de mediación: estrategias, tipologías y desafíos actuales

En los últimos años, diversos estudios han analizado la manera en que las familias abordan la mediación del consumo mediático infantil en contextos marcados por la digitalización ubicua y el acceso constante a dispositivos móviles. Lejos de tratarse de

una práctica homogénea, la mediación parental presenta una amplia gama de estrategias que oscilan entre la supervisión restrictiva y el acompañamiento activo, con impactos diversos en la alfabetización mediática de los menores (Villanueva *et al.*, 2025). Livingstone y Byrne (2018) proponen una tipología que distingue entre mediación activa, mediación restrictiva, mediación técnica y co-uso, que coincidiría con la mediación parental inversa que propone el estudio de Smahel *et al.* (2020). La mediación activa —centrada en el diálogo, la explicación y el acompañamiento reflexivo— se ha demostrado como la más eficaz para fomentar competencias críticas. En cambio, la mediación restrictiva, basada en la limitación de contenidos o del tiempo de exposición, puede reducir la exposición a riesgos, pero también limita las oportunidades de aprendizaje autónomo. La mediación técnica, mediante herramientas de control parental, presenta resultados mixtos, especialmente cuando no va acompañada de una supervisión consciente.

En España, estudios recientes como el de Romero *et al.* (2021) muestran que muchas familias optan por combinaciones híbridas de estas estrategias, dependiendo del nivel de formación digital de los progenitores, el tiempo disponible y el grado de confianza en sus hijos. En este sentido, las condiciones socioeconómicas y educativas de las familias desempeñan un papel clave: hogares con mayores niveles de capital cultural tienden a establecer prácticas mediadoras más participativas y dialógicas (Ponte y Batista, 2020).

En el contexto europeo, algunas investigaciones comparativas evidencian que los modelos de mediación parental están influenciados por el contexto nacional, los valores culturales y las políticas públicas de alfabetización digital (Global Kids Online, 2024; Livingstone y Byrne, 2018; Smahel *et al.*, 2020). En algunos países del norte de Europa se promueven modelos de mediación enriquecedora, donde los menores son considerados agentes activos de su propia formación mediática. En cambio, en contextos más tradicionales o con menor desarrollo de políticas digitales, predomina una mediación protectora, basada en el control y la restricción.

En paralelo, estudios como el de Çalhan y Göksu (2024) alertan sobre el papel desigual que juega la alfabetización mediática de los propios progenitores. La falta de formación digital entre los adultos puede derivar en estrategias de mediación poco eficaces o desinformadas, lo que deja a los menores expuestos a riesgos como la desinformación, el contenido inapropiado o la dependencia de plataformas algorítmicas, tal y como avala el informe de Smahel *et al.* (2020).

Un aspecto especialmente relevante en la investigación reciente es la “mediación diferida” o mediación débil, es decir, la ausencia de diálogo o acompañamiento pese al uso intensivo de medios digitales en el hogar. Esta forma de no-mediación, aunque no intencional, es cada vez más frecuente en familias con rutinas laborales extensas o escasos recursos educativos y contribuye a una dieta informativa fragmentada, no contrastada y orientada al entretenimiento (López-de-Ayala *et al.*, 2021; Romero *et al.*, 2021).

Frente a estos desafíos, algunos estudios proponen revalorizar la mediación familiar como una práctica formativa, no solo reguladora. Apostar por una mediación reflexiva

supone involucrar a niños y niñas en procesos de análisis, contraste de fuentes, y comprensión crítica del lenguaje mediático, especialmente en lo relativo a la actualidad. Esta orientación no solo favorece la alfabetización mediática infantil, sino que también fortalece los vínculos familiares y el sentido de pertenencia al entorno sociocultural.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es explorar la manera en que las prácticas informales de mediación familiar influyen en la dieta informativa y en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de Educación Primaria en Andalucía. Además, se plantean una serie de objetivos específicos integradores que han sido organizados según la fase metodológica empleada:

En la parte cuantitativa:

- **OE1.** Describir los patrones generales de exposición informativa del alumnado y su relación con las dinámicas familiares de acceso a los medios.
- **OE2.** Estimar la presencia y el peso relativo de distintos medios dentro del ecosistema informativo familiar, considerando su posible influencia en las prácticas de mediación.
- **OE3.** Analizar la configuración de la dieta informativa del alumnado y su vinculación con los hábitos informativos del hogar.
- **OE4.** Examinar en qué medida el interés del alumnado por la actualidad se asocia con los modos familiares de acompañamiento, conversación y acceso a la información.

En la parte cualitativa:

- **OE1.** Explorar cómo el alumnado interpreta su interacción con internet y otros medios digitales dentro de su proceso de construcción del pensamiento crítico.
- **OE2.** Comprender las formas en que las familias dialogan sobre acontecimientos actuales y cómo dichas interacciones configuran prácticas informales de mediación.
- **OE3.** Identificar las lógicas con las que el alumnado selecciona, combina y evalúa diferentes fuentes informativas en su vida cotidiana.
- **OE4.** Analizar el significado que el alumnado otorga a las medidas de supervisión o control parental y su relación con la autonomía informativa.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas con el objetivo de obtener una visión amplia y contextualizada sobre la dieta informativa del alumnado de Educación Primaria y la influencia que sus familias ejercen en su relación con los medios. La integración de métodos permite triangular resultados, enriquecer la interpretación y dar solidez a los hallazgos.

Desde una perspectiva más concreta, se trata de un estudio de caso único (Stake, 1998; Yin, 2018), centrado en un contexto educativo específico que permite observar en profundidad las dinámicas informativas entre alumnado y familias. El caso se justifica por su representatividad y relevancia: se seleccionaron seis centros educativos de tres provincias andaluzas (Granada, Huelva y Málaga), codificados como CEIP-A, CEIP-B, CEIP-C, CEIP-D, CEIP-E y Centro-F, para preservar el anonimato institucional. La muestra estuvo compuesta por 790 estudiantes de 3º a 6º de Educación Primaria.

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, dada la accesibilidad al contexto y la disponibilidad de los centros participantes. El trabajo de campo se desarrolló durante el último trimestre del curso 2023/2024.

La investigación se desarrolló en tres fases:

- Revisión bibliográfica: se exploró el estado actual de la alfabetización mediática en el entorno escolar y familiar, así como investigaciones recientes sobre dieta informativa infantil.
- Recogida de datos cuantitativos: se elaboró un cuestionario para el alumnado, administrado en formato papel durante el horario escolar. Posteriormente, los datos fueron volcados a un formulario digital para su análisis estadístico.
- Fase cualitativa: se organizaron cuatro grupos de discusión con alumnado de diferentes niveles educativos. Los grupos fueron mixtos, con igual número de niñas y niños, y se utilizaron entrevistas semiestructuradas como guion para guiar las sesiones.

La fiabilidad y validez de los instrumentos fueron garantizadas mediante juicio de expertos, compuesto por especialistas en tecnología educativa y metodología de investigación. Ambos instrumentos —el cuestionario y la entrevista semiestructurada— fueron contruidos a partir de una lluvia de ideas alineada con los objetivos, organizados en cuatro dimensiones: (1) Percepciones sobre la familia, (2) Dieta informativa. (3) Búsqueda de fuentes y (4) Alfabetización mediática.

Como complemento cualitativo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas en el marco de cuatro grupos de discusión. Cada grupo estuvo compuesto por seis estudiantes (tres niñas y tres niños), de un mismo nivel y centro. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 30 minutos.

El guion de entrevista incluía 14 preguntas abiertas, distribuidas en las mismas cuatro dimensiones del cuestionario. Esta técnica se justificó como herramienta válida para profundizar en las percepciones, discursos y experiencias del alumnado, facilitando una comprensión más contextualizada y matizada de los datos obtenidos en la fase cuantitativa.

Con respecto a la parte cuantitativa, el cuestionario fue diseñado específicamente para alumnado de 3º a 6º de Primaria, combinando preguntas cerradas tipo Likert (escala 1-4) y preguntas de opción múltiple. Consta de ocho ítems distribuidos en las cuatro

dimensiones mencionadas. Se buscó formular las preguntas con un lenguaje comprensible y adaptado a la edad de los participantes.

Su aplicación se realizó de forma presencial en los seis centros educativos. Una vez completados en papel, los cuestionarios fueron digitalizados y almacenados en una hoja de cálculo mediante Google Forms, para facilitar su análisis estadístico descriptivo.

La articulación entre los métodos cuantitativo y cualitativo se llevó a cabo mediante una triangulación de datos, instrumentos y perspectivas (Denzin, 1978), con el fin de garantizar una comprensión más profunda y matizada del fenómeno objeto de estudio. La combinación de ambas metodologías responde a una lógica de complementariedad: mientras el cuestionario proporciona una visión panorámica de las percepciones del alumnado respecto a su dieta informativa y la influencia familiar, los grupos de discusión permiten explorar en profundidad los significados, motivaciones y dinámicas que subyacen a esos comportamientos.

Esta triangulación se estructura en tres niveles:

- Triangulación de fuentes, al recoger datos de una muestra diversa de alumnado de distintas provincias y centros educativos andaluces.
- Triangulación de instrumentos, al emplear un cuestionario estructurado y entrevistas semiestructuradas en grupos de discusión.
- Triangulación analítica, al contrastar los resultados cuantitativos con los cualitativos para detectar convergencias, divergencias o puntos ciegos que enriquecen la interpretación.

4. RESULTADOS

Para entender mejor los resultados, éstos se ordenan en función de su dimensión. Cada una determina si se ha alcanzado el objetivo específico que perseguía, coincidiendo dimensiones y objetivos en todas las metodologías establecidas. La Tabla 1 muestra la relación entre dimensiones, ítems y objetivos.

Tabla 1.

Relación entre metodologías, dimensiones, objetivos específicos e ítems

Metodología	Cuantitativo¹				Cualitativo²			
Dimensión	1	2	3	4	1	2	3	4
Objetivos específicos (OE)	OE1	OE2	OE3	OE4	OE1	OE2	OE3	OE4

Fuente: Elaboración propia.

¹ (1) Percepciones sobre las familias, (2) Dieta informativa, (3) Búsqueda de fuentes y (4) Alfabetización mediática.

² (1) Percepciones sobre el uso de internet, (2) Dieta informativa, (3) Búsqueda de fuentes y (4) Alfabetización mediática.

4.1. Análisis cuantitativo

La encuesta fue administrada en formato papel al alumnado de 3º a 6º de Educación Primaria en seis centros educativos andaluces (Tabla 2). Posteriormente, los datos fueron digitalizados y analizados, obteniendo un total de 790 respuestas válidas de estudiantes entre ocho y 13 años. La muestra presenta una distribución equilibrada por sexo y curso, permitiendo una lectura transversal de los datos.

Tabla 2.

Centros participantes en la investigación

Centros	A	B	C	D	E	F
Provincia	Huelva		Málaga			Granada
Titularidad	Público	Público	Público	Público	Público	Concertado
Respuestas	142	23	131	205	70	219

Fuente: Elaboración propia.

El 54,4 % del alumnado percibe que sus familiares siempre muestran interés por mantenerse informados, mientras que el 37,8 % cree que esto ocurre a veces. Solo un 7,2 % considera que su familia nunca o casi nunca se preocupa por informarse. Al cruzar este dato con el uso de medios informativos en casa, se observa que en hogares donde se consume televisión informativa frecuentemente, la percepción del interés familiar aumenta significativamente ($\chi^2 = 10.53$, $p < 0.05$), lo que sugiere una relación entre prácticas visibles de consumo y percepción de valor informativo.

Tabla 3.

Interés de las familias por mantenerse informadas

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	430	54,4
A veces	299	37,8
Raras veces	33	4,2
Nunca	24	3,0
No contesta	4	,5
Total	790	100,0

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se reflexiona sobre las fuentes a las que recurren en sus hogares para informarse. Según los datos (ver Tabla 4), Internet (36,1 %) y la televisión (31,4 %) son los principales canales que las familias emplean para informarse. La radio y los periódicos (físicos o digitales) quedan relegados con porcentajes inferiores al 5 %. El 18,7 % del alumnado afirma que sus familiares consultan a otras personas (familiares o amistades), lo que sugiere la persistencia de estrategias informativas orales.

Un cruce por edad revela que en hogares de alumnado de 6º de Primaria, el uso de Internet como fuente informativa es más frecuente (42,5 %) en comparación con alumnado de 3º (28,7 %), lo que indica una posible progresión en la digitalización del entorno familiar conforme aumenta la edad de los menores.

Tabla 4

Medios a los que recurren las familias para informarse

Respuesta	N.º participantes	Porcentaje
Buscan en televisión	248	31,4
Escuchan la radio	30	3,8
Leen el periódico físico o digital	36	4,6
Buscan en internet	285	36,1
Consultan las redes sociales	40	5,1
Preguntan a un familiar	148	18,7
No contesta	3	0,4

Fuente: Elaboración propia.

Para conocer el uso de los medios de comunicación en las casas, se pregunta si suelen verse programas informativos, como el telediario (Tabla 5). Un 31,3 % (n=247) contesta que siempre, el 48 % afirma que solo a veces, mientras que un 11,4 % responde que casi nunca y un 9,1 % nunca.

Tabla 5

Uso de los medios de comunicación en las casas

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	247	31,3
A veces	379	48,0
Raras veces	90	11,4
Nunca	72	9,1
No contesta	2	,3
Total	790	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se les pregunta si están informados sobre lo que ocurre fuera de su ciudad (Tabla 6), un 63,2 % indica que está poco informado, y solo un 29,1 % dice estar bien informado. El interés declarado por saber qué ocurre en el mundo es alto: el 71,9 % considera importante estar informado, lo cual contrasta con el bajo nivel de información percibido. Esta disonancia puede reflejar la necesidad de mayor acompañamiento adulto en la interpretación de la actualidad.

Tabla 6

Respuestas Ítem 4

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	230	29,1
Un poco	499	63,2
Nada	54	6,8
No contesta	7	,9
Total	790	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Si el alumnado necesitara informarse sobre un acontecimiento importante (Tabla 7), el 48,7 % recurriría a Internet, seguido por la televisión (20,9 %) y el entorno familiar (18,9 %). El uso de redes sociales como fuente informativa alcanza un 6,8 %, con mayores porcentajes entre estudiantes de mayor edad. Un análisis por curso revela un crecimiento del uso de Internet y redes sociales en 5º y 6º de Primaria ($\chi^2 = 14.8$, $p < .01$).

Tabla 7

Respuestas Ítem 5

Respuesta	N.º participantes	Porcentaje
En televisión	165	20,9
En la radio	15	1,9
En un periódico	15	1,9
En internet	385	48,7
En redes sociales	54	6,8
Preguntaría a familiares y/o amigos	149	18,9
No contesta	7	0,9

Fuente: Elaboración propia.

Ante la pregunta "¿Crees que es importante estar informado de los acontecimientos que pasan lejos de tu casa?" (Tabla 8), un 71,9 % (568 personas) ha contestado que sí. El 19,1 % (n=151) reconoce que le dan igual los acontecimientos que suceden lejos y un 7,6 % responde que no le interesa.

Tabla 8

Respuestas Ítem 6

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí, creo que es importante	568	71,9
Me da igual	151	19,1
No, no me interesa	60	7,6
No contesta	11	1,4
Total	790	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar por el interés hacia noticias de carácter político, económico o social (Tabla 9), más de la mitad (55,6 %) muestra un interés moderado, mientras que uno de cada cinco se posiciona en los extremos: "mucho" (21,3 %) o "nada" (21,6 %). Estos datos abren la puerta a trabajar desde edades tempranas una alfabetización crítica que estimule la curiosidad por estos temas.

Tabla 9

Respuestas Ítem 7

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	168	21,3
Un poco	439	55,6
Nada	171	21,6
No contesta	12	1,5
Total	790	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al papel activo de las familias como mediadoras (Tabla 10), un 57,1 % de los niños y niñas reconoce que solo a veces sus familiares les explican temas relevantes de actualidad, y un 24,6 % afirma que esto sucede siempre. Un análisis por centro indica que esta tendencia se mantiene estable independientemente del contexto geográfico o la titularidad del centro.

Tabla 10

Respuestas Ítem 8

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	194	24,6
A veces	451	57,1
Raras veces	97	12,3
Nunca	38	4,8
No contesta	10	1,3
Total	790	100,0

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo, basado en seis grupos de discusión organizados por curso y género (S1-S24), se estructura en torno a las dimensiones establecidas en el diseño metodológico. Los testimonios revelan una visión compleja de las prácticas mediáticas del alumnado, así como del papel que ejercen sus familias en la mediación del consumo de información y entretenimiento.

Uso de dispositivos y control parental: el alumnado muestra una conciencia incipiente sobre los riesgos asociados al uso excesivo de pantallas, especialmente en comparación con adolescentes de su entorno, a quienes identifican como menos regulados. La mayoría reconoce que existen restricciones parentales, aunque estas se basan principalmente en el control del tiempo o el acceso, más que en un acompañamiento educativo (S4, S11, S19, S21). Algunos casos revelan estrategias para eludir estas restricciones, lo que indica una falta de alfabetización mediática efectiva y diálogo familiar (S16).

Pertenencia social y presión por el acceso: el acceso a dispositivos móviles y plataformas digitales se asocia con la necesidad de no quedar excluidos socialmente (S4). La posesión de tecnología se convierte en un símbolo de estatus, lo que puede tensionar la gestión familiar del acceso.

Consumo pasivo y aburrimiento: el contenido digital se utiliza como forma de evasión ante el aburrimiento, especialmente en contextos de menor vigilancia (S7, S9). Este consumo no siempre responde a intereses propios, sino a lo que el entorno propone, lo que refuerza un papel pasivo frente a los medios.

Interés informativo: se circunscribe mayoritariamente a su entorno próximo. Aunque algunos estudiantes hacen referencia a eventos internacionales (S6), sus conocimientos son fragmentarios o erróneos, reflejo de una mediación escasa o inadecuada. La mayoría expresa un desinterés general hacia las noticias, especialmente si no las consideran relevantes para su vida cotidiana (S9, S15).

Fuentes informativas e incidentalidad: el acceso a información se da, en muchos casos, de forma accidental, como resultado del uso compartido del dispositivo con personas adultas (S6). La búsqueda activa de información es poco frecuente; en su lugar, recurren a preguntar a familiares (S1) o simplemente ignoran aquello que no comprenden.

Participación digital y percepción crítica: YouTube es la plataforma más mencionada, sobre todo en su versión *shorts*, lo que refleja un consumo rápido y fragmentado. Algunos estudiantes experimentan con la creación de contenido, generalmente bajo supervisión adulta (S7), mientras que otros relatan situaciones de acceso no autorizado o uso encubierto de redes sociales (S17).

Conciencia de riesgos y alfabetización crítica: los discursos revelan una percepción parcial de los riesgos digitales. Aunque algunos menores reconocen que las redes sociales pueden contener información falsa o peligrosa (S3, S14), sus estrategias de verificación son aún precarias. La mayoría no ha desarrollado criterios sólidos para discernir la veracidad de los contenidos y suelen confiar en intuiciones o advertencias familiares (S6).

4.3. Triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos

La integración de los datos obtenidos mediante las metodologías cuantitativa y cualitativa permite una comprensión más profunda y matizada del comportamiento mediático del alumnado y su entorno familiar.

Acceso a dispositivos y consumo de medios: desde la encuesta (Tabla 4), se evidencia que el 36,1 % del alumnado refiere que sus familiares buscan información en internet, seguido por la televisión (31,4 %) y la consulta a personas cercanas (18,7 %). Esta tendencia es reforzada por los discursos recogidos en los grupos de discusión, donde se destaca el uso del móvil como principal canal de acceso a contenidos (S9, S11), incluso cuando se comparte con adultos (S6). La mayoría de los participantes

mencionan la multititularidad tecnológica en el hogar (televisión, tabletas, móviles), lo que concuerda con el acceso generalizado que revela el instrumento cuantitativo.

Control parental: en los datos cuantitativos, el 57,1 % de los participantes indica que solo "a veces" sus familiares les informan sobre eventos importantes, y un 17,1 % afirma que casi nunca o nunca lo hacen. Estos resultados se alinean con los relatos cualitativos, que describen medidas de control parental orientadas al tiempo de uso o a la configuración de accesos (S4, S21), pero con escasa mediación crítica. La percepción de normas cambiantes o arbitrarias sin explicación (S19) apunta a una falta de alfabetización mediática intergeneracional.

Consumo pasivo y desinformación: los datos de la encuesta reflejan un interés moderado por la información: solo el 29,1 % afirma estar bien informado sobre eventos externos, mientras que un 63,2 % admite estar poco informado (Tabla 6). Esta desconexión se refleja en los discursos del alumnado, donde predominan actitudes de pasividad (S7, S22) o desinterés (S9) hacia los contenidos informativos. Además, algunas intervenciones denotan confusión sobre hechos relevantes (S6), lo que señala la necesidad de un acompañamiento educativo más sólido para desarrollar una comprensión crítica de la actualidad.

Plataformas y participación: a nivel cuantitativo, el uso de internet como fuente preferente de información alcanza el 48,7 % (Tabla 7), lo que muestra una clara hegemonía digital. En la vertiente cualitativa, esta preferencia se traduce en un fuerte protagonismo de plataformas visuales como YouTube, sobre todo en su versión de vídeos cortos (*shorts*). Aunque existen ejemplos de creación de contenido (S7), la mayoría de los menores se definen como consumidores más que productores, reproduciendo el modelo de usuario pasivo ya detectado.

Valoración crítica y verificación: los resultados cualitativos revelan una conciencia incipiente sobre la necesidad de contrastar la información (S3, S14), pero también muestran una confianza excesiva en la intuición o en mecanismos poco sistemáticos de verificación. Este aspecto no se explora de forma directa en el cuestionario cuantitativo, por lo que el análisis cualitativo permite ampliar esta dimensión, subrayando la necesidad de fortalecer competencias digitales críticas desde edades tempranas.

Influencia del contexto familiar: casi tres cuartas partes del alumnado (71,9 %) considera importante estar informado sobre lo que ocurre fuera de su entorno, aunque este interés no siempre se traduce en prácticas reales. Los discursos muestran que, en muchas ocasiones, el conocimiento de los hechos proviene de la observación indirecta de adultos o de notificaciones accidentales (S6), más que de conversaciones activas o búsqueda personal. Esta triangulación indica que el entorno familiar juega un papel fundamental como mediador pasivo o silencioso de la experiencia informativa de los menores.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio se propuso explorar cómo las prácticas informales de mediación familiar influyen en la dieta informativa y en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado de Educación Primaria en Andalucía. Para garantizar la coherencia entre los resultados y los propósitos de la investigación, las conclusiones se presentan a continuación siguiendo el orden del objetivo general y de los objetivos específicos establecidos en el diseño, de modo que cada conclusión sintetiza el alcance logrado en relación con cada uno de ellos.

De forma global, los resultados permiten afirmar que la alfabetización mediática crítica constituye una necesidad urgente en el ámbito educativo y familiar, en consonancia con lo señalado por Aguaded *et al.* (2021) en el ámbito iberoamericano; la necesidad de introducir procesos sistemáticos de alfabetización en edades tempranas, avalada por Gutiérrez-Martín *et al.* (2022) en su estudio en Andalucía; mientras que en el plano europeo, Sádaba y Salaverría (2023) resaltan que las prácticas educativas enfatizan el dominio técnico y digital dejando de lado la reflexión crítica y la expresión creativa priorizando los procedimientos operativos en lugar de su verdadero propósito formativo. Por su parte, en el contexto inglés, los resultados obtenidos muestran patrones similares: alumnado de primaria que presenta niveles bajos de alfabetización mediática, con dificultades claras para distinguir hechos de opiniones, identificar sesgos y evaluar la fiabilidad de la información digital (Kerslake y Hannam, 2022).

La falta de mediación adulta, sumada a la sobreexposición digital y a la ausencia de espacios curriculares específicos, genera un escenario en el que los menores acceden a grandes cantidades de información, pero no siempre disponen de herramientas para interpretarla, cuestionarla o contrastarla. Las implicaciones de esta situación exigen políticas públicas, formación docente y colaboración estrecha entre familias y escuelas para promover una ciudadanía crítica, autónoma y responsable en un ecosistema mediático cada vez más complejo.

En cuanto a describir los patrones generales de exposición informativa del alumnado y su relación con las dinámicas familiares de acceso a los medios, los datos mostraron que el alumnado mantiene una exposición frecuente a contenidos digitales, pero dicha exposición no se acompaña de procesos sistemáticos de mediación familiar. Esta desconexión entre acceso informativo y acompañamiento adulto coincide con lo detectado por González-Fernández *et al.* (2019) y favorece patrones de consumo donde predominan la fragmentación, la inmediatez y la ausencia de criterios de verificación. De este modo, se confirma lo planteado por Aguaded *et al.* (2021) y Gutiérrez-Martín *et al.* (2022) sobre la necesidad de intervenir desde edades tempranas para reducir la brecha entre uso tecnológico y pensamiento crítico. El diálogo en el hogar es poco frecuente y, cuando se da, suele centrarse en advertencias sobre peligros o temas excepcionales, resultados coincidentes con lo que concluyen Osorio y Millán (2020) en su estudio. Esta forma de socialización informativa condiciona el desarrollo de habilidades críticas en el alumnado, reforzando un consumo pasivo y superficial de los medios, y poniendo en peligro el ejercicio pleno y responsable de la ciudadanía, como subraya Casero-Ripollés (2012).

Si abordamos la estimación de la presencia y el peso relativo de distintos medios dentro del ecosistema informativo familiar, podemos concluir que la televisión y la radio han perdido centralidad frente al auge de dispositivos móviles y plataformas digitales, reconfigurando el ecosistema mediático del hogar, tal como ya advertían García-Jiménez *et al.* (2018). Esta transición, lejos de mejorar la calidad del acceso informativo, genera un entorno donde predomina la desregulación y el consumo inmediato. Aunque internet amplía las posibilidades de acceso, su uso temprano sin acompañamiento incrementa la vulnerabilidad del alumnado ante la desinformación, la infoxicación y otros riesgos asociados (Gamito *et al.*, 2017), tal como señala el último informe del grupo de investigación EU Kids Online, según el cual casi la mitad de los jóvenes de entre 9 y 17 años ha consumido imágenes con contenido sexual, proporción que alcanza a la totalidad de quienes se sitúan en la franja de 15 a 17 años (Smahel *et al.*, 2020). Por ello, estudios como los de Bonilla-Torres y Álvarez-Galarza (2022) y Muñoz *et al.* (2022) insisten en la importancia de criterios claros de acompañamiento adulto en el uso de las tecnologías.

Por otro lado, el análisis de la configuración de la dieta informativa del alumnado y su vinculación con los hábitos informativos del hogar confirma que la dieta informativa del alumnado es fragmentaria y depende en gran medida de fuentes poco fiables o no contrastadas. La ausencia de referentes informativos claros dentro del hogar refuerza un consumo superficial y limita la adopción de estrategias autónomas de verificación. En esta línea, Casero-Ripollés (2012) destaca que la falta de mediación adulta dificulta la construcción de criterios propios, mientras que Pérez-Tornero y Varis (2012) subrayan la relación directa entre ecosistemas informativos pobres y bajo desarrollo del pensamiento crítico. Los resultados del presente estudio coinciden con estas aportaciones, mostrando que cuando el hogar promueve conversaciones sobre la actualidad o comparte contenidos contrastados, el alumnado tiende a desarrollar hábitos informativos más estables y reflexivos.

Al examinar en qué medida el interés del alumnado por la actualidad se asocia con los modos familiares de acompañamiento, conversación y acceso a la información, se observó que el interés por la actualidad aumenta significativamente cuando existen espacios de diálogo en el hogar, aunque estos no sean formales ni sistemáticos. En concordancia con los trabajos de Sádaba y Salaverría (2023), la investigación reafirma que el simple hecho de que los adultos comenten eventos, expliquen noticias o inviten a la reflexión genera un impacto positivo en la motivación del alumnado para comprender el mundo. Por el contrario, en los hogares donde la información circula sin mediación (o donde los adultos no manifiestan interés por la actualidad) se detecta un menor grado de motivación y una visión más superficial o descontextualizada de los temas sociales.

Asimismo, se ha detectado una tendencia preocupante: a mayor edad, mayor permisividad tecnológica, sin que ello se traduzca en una mayor formación para un uso crítico. Este patrón indica que no basta con retrasar el acceso a la tecnología o aplicar medidas restrictivas (como el control parental), sino que es necesario formar en valores, pensamiento crítico (Romero-Martin y Chávez-Angulo, 2021) y competencias digitales desde las primeras etapas educativas. Como sostienen Andrés

et al. (2024), el acompañamiento adulto no debe ser percibido como vigilancia, sino como una forma de garantizar la seguridad, la autonomía y el bienestar de los menores.

En la parte cualitativa, al explorar cómo el alumnado interpreta su interacción con internet y otros medios digitales dentro de su proceso de construcción del pensamiento crítico, se identificó que los estudiantes conciben internet como un espacio ilimitado de acceso inmediato, pero no necesariamente como un espacio fiable. Aunque son conscientes de que "no todo es verdad", no poseen estrategias consistentes para verificar la información. Coincidiendo con Buckingham (2003), la investigación revela que la alfabetización digital no se reduce al uso técnico de dispositivos, sino que exige desarrollar capacidades reflexivas que hoy no se trabajan de forma suficiente ni en la familia ni en la escuela.

En cuanto a comprender las formas en que las familias dialogan sobre acontecimientos actuales y cómo dichas interacciones configuran prácticas informales de mediación, se constató que el diálogo familiar es irregular y depende de factores como el tiempo, el nivel educativo de los progenitores o el interés personal de los adultos por la actualidad. Las conversaciones suelen emerger de manera espontánea, especialmente en torno a temas de impacto emocional (conflictos, sucesos, fenómenos meteorológicos), pero rara vez se abordan desde una perspectiva crítica o contrastada. Esto confirma lo planteado por Gutiérrez-Martín *et al.* (2022) acerca de la importancia del entorno familiar como primer agente de socialización mediática, aunque sus prácticas sean mayormente intuitivas y no planificadas.

Al identificar las lógicas con las que el alumnado selecciona, combina y evalúa diferentes fuentes informativas en su vida cotidiana, se observó que el alumnado recurre a múltiples fuentes, principalmente digitales, pero no establece jerarquías de fiabilidad. Su elección se basa en la accesibilidad, la rapidez o el atractivo visual, en coherencia con lo señalado por Livingstone y Helsper (2008) sobre la cultura digital infantil, donde la estética y la inmediatez predominan sobre el análisis crítico. El estudiantado rara vez contrasta la información, lo que refuerza la necesidad de desarrollar competencias que permitan distinguir entre contenido superficial, desinformación y fuentes legítimas.

Por último, al analizar el significado que el alumnado otorga a las medidas de supervisión o control parental y su relación con la autonomía informativa, se encontró que los menores interpretan el control parental no como una guía crítica, sino como una restricción técnica o normativa. Muchos estudiantes señalan que sus familias imponen límites de tiempo o acceso, pero sin acompañar estas restricciones de explicaciones sobre cómo evaluar la información. Esto coincide con estudios como los de Mascheroni y Ólafsson (2018), que sugieren que la supervisión técnica sin mediación activa no contribuye al desarrollo de la autonomía digital. En este contexto, la presente investigación destaca que el acompañamiento dialógico, más que el control, es el factor que realmente favorece el pensamiento crítico.

Finalmente, es necesario destacar que, en el plano educativo, este estudio pone de relieve una doble carencia: por un lado, la ausencia de espacios curriculares específicos

donde se trabajen de forma sistemática competencias mediáticas e informacionales (AMI); y por otro, la necesidad de fortalecer la formación docente en el uso crítico y pedagógico de los medios y plataformas digitales (Gil y Marzal-Felici, 2023; Gutiérrez-Martín *et al.*, 2022; Picazo y Tomás, 2024). Los centros educativos, como instituciones clave de socialización, deben ir más allá de las iniciativas puntuales y apostar por proyectos integrales de educación mediática que incorporen a toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias.

Por todo lo anterior, este estudio concluye que la alfabetización mediática crítica debe entenderse como una necesidad educativa urgente (Anstead *et al.*, 2025), con implicaciones directas para el diseño de políticas públicas, la formación docente y la relación familia-escuela. En un contexto de sobreexposición digital y pérdida de referentes informativos fiables, los menores necesitan ser acompañados por adultos con criterio, con formación y con una actitud proactiva ante la cultura mediática. De lo contrario, corremos el riesgo de seguir alimentando una generación informada pero desorientada, hiperconectada pero vulnerable.

6. REFERENCIAS

- Aguaded, I. y Borges, G. (2025). La alfabetización mediática como nuevo ámbito de conocimiento científico. *Comunicación y Sociedad*, 1-7. <https://doi.org/10.32870/cys.v2025.9048>
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D. y Delgado-Ponce, A. (Coords.) (2021). *Currículo Alfamed de formación de profesores en educación mediática. MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Octaedro.
- Andrés, M. T., López, U., Galeana, G., Estrada, J. y Salazar, J. (2024). Riesgo en uso de las Redes Sociales y Nuevas Tecnologías en Niños y Adolescentes. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(3), 9640-9655. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12109
- Anstead, N., Edwards, L., Livingstone, S. y Stoilova, M. (2025). The potential for media literacy to combat misinformation: results of rapid evidence assessment. *International Journal of Communication*, 19, 2129-2151. <https://researchonline.lse.ac.uk/id/eprint/124341/9/23549-91229-1-PB.pdf>
- Bonilla-Torres, M. M. y Álvarez-Galarza, M. D. (2022). Ciberriesgos a los que están expuestos los adolescentes con la educación virtual. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 1080-1096. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383386>
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Çalhan, C. y Göksu, İ. (2024). An effort to understand parents' media mediation roles and early childhood children's digital game addiction tendency: A descriptive correlational survey study. *Education and Information Technologies*, 29, 17825-17865. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12544-y>

- Fortes Martínez, Trinidad; Rodríguez-López, Mercedes y Monedero Morales, Carmen del Rocío. Prácticas familiares y alfabetización mediática en la infancia: un estudio de caso en Educación Primaria en Andalucía.
- Casero-Ripollés, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar*, 39, 151-158. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-05>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2a Ed.). McGraw-Hill.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gamito, R., Aristizabal, R., Vizcarra, M. T. y Tresserras, A. (2017). La Relevancia de trabajar el uso crítico y seguro de internet en el ámbito escolar como clave para fortalecer la competencia digital. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 11-25. <https://doi.org/10.14201/fjc2017151125>
- García-Jiménez, A., Tur-Viñes, V. y Pastor Ruiz, Y. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 16(1), 22-46. <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i1.1101>
- Gil, I. y Marzal-Felici, 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*, 14(2), 207-226. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.24011>
- Global Kids Online. (9 de enero de 2024). *Children connected: new findings from Uruguay*. <http://globalkidsonline.net/uruguay/>
- Gómez-Moreno, R. y Ramírez-García, A. (2025). La mediación parental percibida por los menores en referencia al uso de Internet, redes sociales y dispositivos móviles. *Cuadernos del Audiovisual del Consejo Audiovisual de Andalucía*, 13, 99-123. <https://cuadernosdelaudiovisual.es/ojs/index.php/cuadernos/article/view/40/87>
- González-Fernández, N., Ramírez García, A. y Aguaded Gómez, I. (2019). Alfabetización mediática en escenarios familiares. Diagnóstico, necesidades y propuesta formativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20(13), 1-11. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a11
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. y Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Gracia, P. (2014). Fathers' Child Care Involvement and Children's Age in Spain: A Time Use Study on Differences by Education and Mothers' Employment. *European Sociological Review*, 30(2), 137-150. <https://doi.org/10.1093/esr/jcu037>

- Fortes Martínez, Trinidad; Rodríguez-López, Mercedes y Monedero Morales, Carmen del Rocío. Prácticas familiares y alfabetización mediática en la infancia: un estudio de caso en Educación Primaria en Andalucía.
- Kerslake, L. y Hannam, J. (2022). Designing media and information literacy curricula in English primary schools: children's perceptions of the internet and ability to navigate online information. *Irish Educational Studies*, 41(1), 151-160. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2022518>
- Livingstone, S. y Byrne, J. (2018). Parenting in the Digital Age. The Challenges of Parental Responsibility in Comparative Perspective. En G. Mascheroni, C. Ponte y A. Jorge (eds.) *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age* (pp. 19-30). Göteborg. Nordicom. <https://bit.ly/48CD979>
- Livingstone, S. y Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- López-de-Ayala, M. C., Ponte, C. y Martín-Nieto, R. (2021). Mediación parental y habilidades digitales de los adolescentes de la Comunidad de Madrid: competencias y desempeño. *Revista Latina De Comunicación Social*, 79, 111-132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1523>
- Marín, I. y Avilés, M. (2021). La familia: sujeto y objeto de cambio social. *Áreas. Revista Internacional de las Ciencias Sociales*, 42, 7-10. <https://doi.org/10.6018/areas.506351>
- Mascheroni, G. y Ólafsson, K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per I ragazzi italiani. I risultati di EU Kids Online 2017*. EU Kids Online e OssCom. <https://bit.ly/3MrKnSI>
- Mason, L., Krutka, D. y J. Stoddard, J. (2018). Media Literacy, Democracy, and the Challenge of Fake News. *Journal of Media Literacy Education*, 10(2), 1-10. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-2-1>
- Muñoz, A. G., Villalva, A. M., Medina, A. R. y Perez, G. P. (2022). Los niños de la era digital: estilos de aprendizaje y los retos de la participación. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 1682-1697. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042506>
- Notley, T. y Dezuanni, M. (2019). Advancing Children's News Media Literacy: Learning from the Practices and Experiences of Young Australians. *Media, Culture & Society*, 41(5), 689-707. <https://doi.org/10.1177/0163443718813470>
- Osorio, D. L. y Millán, K. L. (2020). Adolescentes en Internet: la mediación entre riesgos y oportunidades. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 153-180. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/2979>
- Pérez-Tornero, J. M. y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Editorial UOC.

- Fortes Martínez, Trinidad; Rodríguez-López, Mercedes y Monedero Morales, Carmen del Rocío. Prácticas familiares y alfabetización mediática en la infancia: un estudio de caso en Educación Primaria en Andalucía.
- Picazo, L. y Tomás, E. (2024). Educación mediática en Primaria: intervención contra el odio en redes. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 4(1), 14-29. <https://doi.org/10.34623/dj7r-qr76>
- Ponte, C. y Batista, S. P. M. (2020). Ambientes familiares e mediações digitais. En C. Ponte (Ed.), *Nós na Rede: Ambientes digitais de crianças e jovens*, 37-54. Almedina.
- Romero-Martin, G. C. y Chávez-Angulo, B. J. (2021). El Pensamiento crítico en el desarrollo personal de los adolescentes. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 3-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8384052>
- Romero, M., Gabarda, C., Cívico, A. y Cuevas, N. (2021). Las familias ante la encrucijada de la alfabetización mediática e informacional. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 7(2), 46-58. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12404>
- Sádaba, C. y Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 1-17. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Smahel, D., Machackova, H., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. y Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. *The London School of Economics and Political Science*. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2da Ed). Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655.page=22>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6ta Ed.). SAGE Publications. <https://ebooks.umu.ac.ug/librarian/books-file/Case%20Study%20Research%20and%20Applications.pdf>
- Villanueva, L., Valencia, V., Serna, M. y Salazar, O. (2025). Mediación parental y el uso del internet en la inclusión educativa desde la ciudadanía digital en adolescentes. *Maestro y sociedad*, 22(1), 135-147. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6753/8113>
- Zarzalejos, J. A. (2017). Comunicación, periodismo y "fact-checking". *Uno*, 27, 11-13. <https://www.revista-uno.com/numero-27/comunicacion-periodismo-fact-checking/>

Fortes Martínez, Trinidad; Rodríguez-López, Mercedes y Monedero Morales, Carmen del Rocío.
Prácticas familiares y alfabetización mediática en la infancia:
un estudio de caso en Educación Primaria en Andalucía.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los autores:

Conceptualización: Fortes Martínez, Trinidad y Rodríguez-López, Mercedes.
Metodología: Fortes Martínez, Trinidad, Rodríguez-López, Mercedes y Monedero Morales, Carmen del Rocío. **Validación:** Fortes Martínez, Trinidad, Rodríguez-López, Mercedes y Monedero Morales, Carmen del Rocío. **Análisis formal:** Fortes Martínez, Trinidad y Rodríguez-López, Mercedes. **Curación de datos:** Fortes Martínez, Trinidad y Rodríguez-López, Mercedes. **Redacción-Preparación del borrador original:** Fortes Martínez, Trinidad y Rodríguez-López, Mercedes. **Redacción-Revisión y Edición:** Fortes Martínez, Trinidad, Rodríguez-López, Mercedes y Monedero Morales, Carmen del Rocío. **Visualización:** Fortes Martínez, Trinidad, Rodríguez-López, Mercedes y Monedero Morales, Carmen del Rocío. **Supervisión:** Fortes Martínez, Trinidad, Rodríguez-López, Mercedes y Monedero Morales, Carmen del Rocío. **Administración de proyectos:** Fortes Martínez, Trinidad y Rodríguez-López, Mercedes. **Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Fortes Martínez, Trinidad; Rodríguez-López, Mercedes y Monedero Morales, Carmen del Rocío.

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses: no existen.

AUTORAS:

Trinidad Fortes Martínez

Universidad de Málaga

Graduada en Ciencias de la Comunicación en Periodismo por la Universidad de Málaga. Dirige sus pasos hacia la investigación y la Alfabetización Mediática. En el campo de la docencia, ha realizado talleres con la Asociación de la Prensa, Fundación General UMA, Prodiversa y ACPP. Actualmente imparte clases de Comunicación Corporativa en la Universidad de Málaga en el Departamento de Periodismo. Beneficiaria de un contrato de Formación de Profesorado Universitario, realiza su tesis doctoral en el programa de Doctorado de Educación y Comunicación Social de la UMA. Parte del grupo de investigación Open Communication en Startups lideradas por mujeres. Estrategias competitivas para la diferenciación y la innovación y miembro del Proyecto Nacional "El uso Informativo de las redes sociales por parte de la población adulta española; consumo incidental, condicionantes tecnológicos y credibilidad de los contenidos".

trinifortes@uma.es

Índice H: 1

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7439-0599>

Google Scholar: [Trinidad Fortes Martínez - Google Académico](#)

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Trini-Fortes-Martinez>

Academia.edu: <https://uma.academia.edu/TriniFortes>

Mercedes Rodríguez López

Universidad de Huelva

Graduada en Educación Primaria, titulada en los Masters oficiales en Comunicación y Educación Audiovisual, por la Universidad Internacional de Andalucía y la Universidad de Huelva, y en Género, Identidades y Ciudadanía, por la Universidad de Huelva y la Universidad de Cádiz. En la actualidad, cursa el doctorado en Ciencias Sociales y de la Educación en la Escuela de Doctorado de la Universidad de Huelva. Ha trabajado como maestra y, actualmente, ejerce como profesora en el área de Didáctica

Fortes Martínez, Trinidad; Rodríguez-López, Mercedes y Monedero Morales, Carmen del Rocío.
Prácticas familiares y alfabetización mediática en la infancia:
un estudio de caso en Educación Primaria en Andalucía.

y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Forma parte del grupo de investigación DOCE, HUM-668, y sus principales líneas de investigación están vinculadas a la coeducación y a la formación inicial de docentes.

mercedes.rodriguezlopez@dedu.uhu.es

ÍNDICE H: 1

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3377-928X>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=ZCsCDaQAAAAJ>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Mercedes-Rodriguez-Lopez-2>

Scopus: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=59978715900>

Academia.edu: <https://uhu.academia.edu/MercedesRodr%C3%ADguezL.%C3%B3pez>

Carmen del Rocío Monedero Morales

Universidad de Málaga

Profesora Titular en el Departamento de Periodismo de la Universidad de Málaga, su trayectoria profesional ha estado vinculada a los gabinetes de comunicación política e institucional y al periodismo musical y cultural. Miembro de varios equipos de investigación centrados en periodismo medioambiental, comunicación y género y periodismo musical. Ha formado parte de 13 proyectos de investigación y/o en contratos de I+D. Continúan activos los titulados "Indicador de Responsabilidad Mediática para la Comunicación de las Transiciones Ecosociales (IMRESCoM)" y "Ética y Autorregulación de la Comunicación Social: Análisis de contenido de los Códigos Éticos de 2ª Generación y elaboración de Protocolos y Guías para su implementación" (ambos enmarcados en el Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023). Posee dos sexenios de investigación, habiendo publicado numerosos artículos científicos en revistas indexadas, así como capítulos de libros, además de haber realizado estancias de investigación en universidades de Europa, América y Asia, de coordinar monográficos y participar en congresos internacionales relacionados con sus líneas de investigación.

roi@uma.es

Índice H: 11

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3222-029X>

Google Scholar: [Carmen del Rocío Monedero Morales - Google Académico](#)

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Carmen_Monedero_Morales

Scopus: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56210975600>

Academia.edu: <https://uma.academia.edu/CarmenDelRoc%C3%ADoMonederoMorales>

ARTÍCULOS RELACIONADOS:

- Durán-Rodríguez, N. y Fernández-Sánchez, M. R. (2026). Educación Mediática y perspectiva de género: enfoques, limitaciones y desafíos desde una revisión sistemática de la literatura. *Revista Fuentes*, 28(1), 103-118. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2026.28997>
- García Rivero, A., Cortés Quesada, J. A., Feijóo, B. y Núñez Gómez, P. (2025). ¿Hablar de publi me hace reconocerla mejor? Incidencia de la mediación parental y social en la alfabetización publicitaria de la generación Alpha. *Revista Latina de Comunicación Social*, 83, 1-19. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2025-2410>
- Garrido-Abia, R., García-Lázaro, D. y Marcos-Calvo, M. Ángel. (2024). Implicaciones de la alfabetización y capacidad crítica estadística para la formación y la práctica profesional: el caso de estudiantes de Marketing. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1056>
- Giménez, B. G. D. y Guijarro, A. R. (2025). Alfabetización mediática frente a la desinformación: revisión de propuestas educativas en el ámbito universitario hispanohablante (2014–2023). *Dígitos*, 11, 78-99. <https://turia.uv.es/index.php/digitos/article/view/31477>
- Matarín Rodríguez-Peral, E., Gómez Franco, T. y Hough, M. J. (2023). Divulgación mediática del autismo en el contexto informativo de la televisión pública española. *Revista de Comunicación y Salud*, 14, 1-16. <https://doi.org/10.35669/rcys.2024.14.e343>