

Conocimiento y disposición docente en España hacia la alfabetización publicitaria en la educación secundaria

Paula Neira-Placer

Universidad Internacional de La Rioja. España.

 0000-0003-0157-2521; paula.neira@unir.net

Erika Fernández-Gómez

Universidade de Vigo. España.

 0000-0002-7088-1814; erifer@uvigo.gal

Beatriz Feijoo

Universidad Villanueva. España.

 0000-0001-5287-3813; beatriz.feijoo@villanueva.edu



© de las autoras

Recepción: 7/11/2025

Aceptación: 6/7/2026

Publicación anticipada: 30/7/2026

Citación recomendada: NEIRA-PLACER, P., FERNÁNDEZ-GÓMEZ, E. y FEIJOO, B. (2026). Conocimiento y disposición docente en España hacia la alfabetización publicitaria en la educación secundaria. *Educator*, en prensa, 1-17. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2644>>

Resumen

La creciente exposición de la juventud a contenidos comerciales en entornos digitales evidencia la necesidad de incorporar la alfabetización publicitaria en la formación mediática de la educación secundaria. Este estudio analiza el conocimiento, las actitudes y la disposición del profesorado de esta etapa en España hacia la alfabetización publicitaria a partir de una encuesta autoadministrada a 300 docentes de distintas edades, géneros, especialidades y comunidades autónomas. Los resultados muestran un conocimiento limitado del concepto, pero actitudes y disposiciones favorables hacia su integración curricular. El profesorado otorga especial relevancia a la competencia crítica dentro de las competencias mediáticas y digitales necesarias para el reconocimiento de los mensajes comerciales. La confusión en la identificación de recursos y el uso esporádico de materiales publicitarios ponen de relieve la necesidad de llevar a cabo una formación docente específica que consolide esta dimensión emergente de la competencia mediática, integrada de forma transversal en los saberes básicos del currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras clave: alfabetización; publicidad; enseñanza secundaria; formación de profesores

Resum. *Coneixement i disposició docent a Espanya envers l'alfabetització publicitària a l'educació secundària*

L'exposició creixent de la joventut a continguts comercials en entorns digitals posa de manifest la necessitat d'incorporar l'alfabetització publicitària en la formació mediàtica de l'educació secundària. Aquest estudi analitza el coneixement, les actituds i la disposició del professorat d'aquesta etapa a Espanya envers l'alfabetització publicitària, a partir d'una enquesta autoadministrada a 300 docents de diferents edats, gèneres, especialitats i comunitats autònomes. Els resultats mostren un coneixement limitat del concepte, però actituds i disposicions favorables a integrar-lo al currículum. El professorat atorga una rellevància especial a la competència crítica dins del conjunt de competències mediàtiques i digitals necessàries per reconèixer els missatges comercials. La confusió en la identificació de recursos i l'ús esporàdic de materials publicitaris evidencien la necessitat de dur a terme una formació docent específica que consolidi aquesta dimensió emergent de la competència mediàtica, integrada de manera transversal en els sabers bàsics del currículum d'educació secundària obligatòria.

Paraules clau: alfabetització; publicitat; ensenyament secundari; formació de professors

Abstract. *Teachers' Knowledge of and Inclination towards Advertising Literacy in Secondary Education in Spain*

The increasing exposure of young people to commercial content in digital environments highlights the need to incorporate advertising literacy into media education at a secondary level. This study examines the knowledge, attitudes, and willingness of secondary school teachers in Spain to incorporate advertising literacy into education, based on a self-administered survey of 300 teachers of different ages, genders, specialisations, and regions. The results revealed limited understanding of the concept, yet favourable attitudes and dispositions toward its curricular incorporation. Teachers attach particular importance to critical competence within the media and digital skills required to recognise commercial messages. Their confusion when identifying resources and the sporadic use of advertising materials underscores the need for specific teacher training that consolidates this emerging dimension of media competence, incorporated in a cross-disciplinary manner into the core areas of the compulsory secondary education curriculum.

Keywords: literacy; advertising; secondary education; teacher training

Sumario

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

1. Introducción

Resulta imprescindible incorporar la alfabetización publicitaria en la formación mediática del ámbito escolar ante la creciente presencia de mensajes comerciales en los entornos digitales que consumen los menores (De Frutos-Torres y Pastor, 2025). Casos como las denuncias a las *influencers* María Cadepe y Claudia Ayuso por promover servicios pseudoterapéuticos bajo la marca Live

By Your Soul (Cid, 2018) o, más recientemente, el de CriptoSpain, una estafa piramidal de criptomonedas difundida en Instagram y TikTok que llegó a captar a menores (Sanz, 2025), evidencian la vulnerabilidad de los jóvenes ante estrategias persuasivas que combinan influencia social, consumo y promesas de bienestar. Estos fenómenos subrayan la necesidad de formar a los adolescentes para identificar las lógicas comerciales, los riesgos y las implicaciones éticas que se esconden tras este tipo de mensajes (Rozendaal y Buijzen, 2023).

En este contexto, la alfabetización digital y la protección de las audiencias jóvenes han captado la atención de investigadores, educadores y responsables de políticas públicas (Vissenberg et al., 2022). Sin embargo, el estudio académico de la alfabetización publicitaria en menores es un fenómeno relativamente reciente (De Jans et al., 2018). De hecho, el año 2020 supuso un punto de inflexión, al concentrar el mayor número de publicaciones dedicadas a esta temática (Fernández-Gómez et al., 2023).

1.1. Fundamentos de la alfabetización publicitaria y su relevancia educativa

Boush et al. (1994) definen la alfabetización publicitaria como el conjunto de habilidades y competencias que permiten a un individuo comprender y manejar los mensajes publicitarios. La alfabetización publicitaria se articula en tres dimensiones —cognitiva, actitudinal y ética— (Rozendaal y Buijzen, 2023). La dimensión cognitiva abarca el reconocimiento de la publicidad, la comprensión de su origen comercial y la identificación de sus fines, técnicas persuasivas y sesgos. La dimensión actitudinal promueve una disposición escéptica frente a los mensajes publicitarios. Finalmente, la dimensión ética, sustentada en el pensamiento crítico, busca formar audiencias capaces de reflexionar sobre las implicaciones de sus prácticas de consumo y de difusión en los entornos digitales.

Diversos estudios sobre nuevos formatos publicitarios digitales han mostrado que el conocimiento conceptual sobre la intención persuasiva de la publicidad por sí solo no garantiza que los menores procesen adecuadamente los mensajes en entornos digitales (An et al., 2014; Rozendaal et al., 2013; Vanwesenbeeck et al., 2017; Van Reijmersdal et al., 2017). Por ello, la alfabetización publicitaria abarca tanto el conocimiento sobre la publicidad y sus técnicas como la capacidad de comprender las intenciones persuasivas subyacentes (Daems et al., 2017; Hudders et al., 2017). Se considera que, al incrementar esta comprensión, se fomentan el pensamiento crítico y las habilidades necesarias para interactuar de manera consciente y reflexiva con los mensajes comerciales (Nelson y Kehr, 2016). De Jans et al. (2018) demostraron que, cuando los adolescentes aprenden a identificar la publicidad generada por *influencers*, tienden a confiar menos en ellos, fortalecen su alfabetización actitudinal y reducen su intención de compra.

La educación mediática ha cobrado una importancia cada vez mayor internacionalmente. De ahí el papel esencial de la escuela y del profesorado en la preparación temprana de la infancia y de la juventud como ciudadanía crítica,

informada y comprometida con la cultura digital (Matos et al., 2025). Así, esta investigación parte del rol de la escuela como entorno fundamental para la adquisición de competencias mediáticas y digitales (Fernández-de-Castro et al., 2023; Mesquita-Romero et al., 2022; Larrañaga et al., 2023). La competencia digital implica el uso crítico, seguro y responsable de las TIC para el aprendizaje, el desempeño laboral y la participación en la sociedad (INTEF, 2022). Investigaciones como la de Labio-Bernal et al. (2020) ya han abogado por integrar disciplinas como el periodismo en el aula.

1.2. Implantación e integración curricular de la alfabetización mediática y publicitaria en Educación Secundaria: el papel del profesorado

En el currículo español de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el tratamiento de la publicidad se integra como saber básico en varias materias (Real Decreto 217/2022, 2022). En cuarto curso de la ESO, Expresión Artística incluye «Publicidad: recursos formales, lingüísticos y persuasivos; estereotipos y sociedad de consumo». En el mismo curso, en Educación Física se exige el «análisis crítico de la publicidad» vinculado a hábitos y productos no saludables. La alfabetización mediática en la ESO se articula de manera transversal: en Lengua Castellana y Literatura se trabaja explícitamente la alfabetización mediática e informacional y el análisis crítico de textos multimodales; en Geografía e Historia se incluyen sociedad de la información (fiabilidad de fuentes, desinformación) y cultura mediática (análisis de textos e imágenes y uso de medios digitales), con criterios de evaluación centrados en buscar, contrastar y analizar críticamente fuentes; Educación en Valores Cívicos y Éticos aborda la búsqueda y selección de información fiable, la propiedad intelectual y los riesgos de manipulación y desinformación, y, en el ámbito tecnológico, Tecnología y Digitalización y la optativa Digitalización integran el bloque denominado *ciudadanía digital crítica* —educación mediática, uso crítico de la red, detección de noticias falsas y fraudes, interacciones comerciales en línea y comercio electrónico—.

Este encuadre curricular coincide con las percepciones del alumnado descritas por Feijoo et al. (2025): señalan una presencia escalonada de la publicidad en el itinerario escolar —especialmente en Lengua Castellana y Literatura y también en Educación en Valores Cívicos y Éticos—, impartida por el docente y reforzada con expertos externos (visitas y talleres). Se combinan metodologías expositivas y guiadas (análisis de anuncios, debates, pósteres, ejemplos aplicados) sobre tipos de publicidad y elementos que la componen, medios y soportes (televisión, móvil y redes, vídeo) y su función persuasiva. Ahora bien, esta práctica cotidiana se inserta en un marco sistémico con límites claros, incluso al aludir al concepto más amplio de alfabetización mediática: en secundaria, continúa abordándose de forma fragmentaria, tratada de forma transversal y optativa, sin materia específica ni coherencia curricular, con escasa formación del profesorado y con iniciativas aisladas poco coordinadas (Medina et al., 2017; Gil y Marzal, 2023).

En la Unión Europea, la alfabetización mediática en la educación se apoya en la recomendación de la comisión sobre alfabetización mediática en el entorno digital (Comisión Europea, 2009), que establece definiciones, objetivos y líneas de acción. Sobre esa base, la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual reformada en 2018 introduce obligaciones para que los Estados miembros la promuevan (art. 33a). Este marco se refuerza con las Conclusiones sobre alfabetización mediática del Consejo (Consejo de la Unión Europea, 2020). Para su operativización curricular, los Estados recurren al Marco Europeo de Competencia Digital (DigComp 2.2) del JRC (Vuorikari et al., 2022) y al Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 (Comisión Europea, 2020).

Pese al creciente interés por la alfabetización mediática, apenas existen estudios que analicen las percepciones del profesorado sobre la integración curricular de la alfabetización publicitaria. El único trabajo identificado en esta línea es el estudio exploratorio de carácter cualitativo de Adams et al. (2016) realizado en Flandes. Sus resultados muestran que, aunque el profesorado de secundaria reconoce la importancia educativa de la alfabetización publicitaria, carece de formación específica, apoyo institucional y recursos didácticos adecuados para desarrollarla eficazmente en el aula. Si se amplía el marco hacia estudios que abordan la alfabetización mediática o, en sentido más amplio, la digital, el estudio exploratorio de Allen et al. (2022) muestra que, aunque el profesorado valora la alfabetización mediática como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, su abordaje sigue siendo marginal y condicionado por la falta de formación y apoyo institucional. La investigación de Gouseti et al. (2023), centrada en la alfabetización digital, confirma actitudes igualmente favorables, pero señala una integración fragmentaria y dependiente de la iniciativa individual. En conjunto, ambos trabajos subrayan la distancia entre las políticas educativas y la práctica docente.

En dicho contexto, este trabajo tiene como objetivo analizar el grado de conocimiento, las actitudes y la disposición del profesorado de educación secundaria en España hacia la alfabetización publicitaria como dimensión emergente de la competencia mediática escolar. Para ello, se proponen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué nivel de conocimiento previo tienen los docentes sobre el concepto de alfabetización publicitaria y cómo influye ese grado de conocimiento en sus actitudes hacia su integración curricular?
2. ¿Cuál es el grado de disposición del profesorado de secundaria en España hacia la implementación de programas de alfabetización publicitaria en el contexto escolar?
3. ¿Qué tipos de recursos publicitarios o comerciales han sido incorporados en su práctica docente, y con qué frecuencia se utilizan?
4. ¿Qué competencias digitales consideran más relevantes los docentes para el reconocimiento crítico de los mensajes comerciales?

2. Método

Para dar respuesta al objetivo de investigación y a las preguntas planteadas, se realizó un estudio observacional no experimental, transversal y descriptivo, basado en un cuestionario autoadministrado en línea. Mediante muestreo en bola de nieve, se difundió una formación en línea compuesta por seis vídeos alojados en la web del proyecto Adkids Mobile, dirigida a docentes de educación secundaria para fomentar la alfabetización publicitaria. Tras la formación, el profesorado cumplimentó el cuestionario. La recogida de datos se efectuó entre abril de 2024 y mayo de 2025. Tras depurar respuestas incompletas, duplicadas o no válidas, la muestra final incluyó 300 docentes de distintas edades, géneros, especialidades y regiones de España.

Tabla 1. Distribución de la muestra

Edad	n (%)	Género	n (%)	Área	n (%)
<25	12 (4,0)	Mujeres	177 (59,0)	Inglés	37 (12,3)
25-35	105 (35,0)	Hombres	123 (41,0)	Matemáticas	32 (10,7)
36-45	91 (30,3)			Biología y Geología	28 (9,3)
46-55	60 (20,0)			Geografía e Historia	27 (9,0)
56-65	32 (10,7)			Orientación Educativa	24 (8,0)
				Tecnología e Informática	21 (7,0)
				Dibujo y Artes Plásticas	20 (6,7)
				Lengua y Literatura	19 (6,3)
				Física y Química	18 (6,0)
				Filosofía	8 (2,7)
				Francés	3 (1,0)
				Economía y Empresa	3 (1,0)
				Otro	46 (15,3)
				Varios	14 (4,7)

Fuente: elaboración propia.

Se empleó un cuestionario estructurado compuesto por preguntas cerradas y una pregunta abierta. Para ello se tuvieron en cuenta estudios como los de Labio-Bernal et al. (2020) y Larrañaga et al. (2023), fue revisado por expertos y validado mediante una prueba piloto. El instrumento incluyó ítems de carácter contextual (edad, género y asignatura impartida), así como siete preguntas cerradas orientadas a explorar el grado de conocimiento y disposición de los participantes acerca de la alfabetización publicitaria, formuladas una como variable cualitativa nominal dicotómica y el resto de carácter cualitativo ordinal.

El análisis estadístico se realizó con el paquete de software SPSS (versión 30.0.0). Se calcularon frecuencias para cada una de las variables incluidas en el estudio. Asimismo, se aplicaron pruebas de asociación —chi-cuadrado, V de Cramér, Tau-b de Kendall y d de Somers— en función del tipo de variables que se analizaran. La pregunta abierta fue codificada por un único investigador, quien agrupó las respuestas en categorías tipológicas en función de su contenido, sobre las cuales se calcularon las frecuencias.

Tabla 2. Correspondencia entre preguntas de investigación, ítems del instrumento y variables

Pregunta de investigación	Preguntas	Respuestas
PI.1	Antes de la formación, ¿conocías el término de «alfabetización publicitaria»?	Sí/No
PI.2	¿Crees que los escolares deberían tener formación para mediar correctamente con los mensajes comerciales?	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.
	¿Crees que los docentes deberían tener formación sobre publicidad?	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.
	¿Consideras que la información comercial puede ser un recurso útil para la enseñanza en tu materia?	Nada útil, no tan útil, algo útil, muy útil, extremadamente útil.
	¿Estás dispuesto a implementar programas de alfabetización publicitaria en la escuela?	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.
PI.3	En tu formación como docente, ¿empleáis recursos comerciales como los vistos durante la formación para aplicar en tus clases?	Nunca, casi nunca, en ocasiones, con frecuencia, casi siempre, siempre.
	¿Qué recursos?	Respuesta abierta
PI.4	Valora las competencias digitales de acuerdo con su importancia para el reconocimiento de mensajes comerciales: 1) Competencia crítica. 2) Competencias digitales instrumentales u operaciones. 3) Competencias sociales o capacidad para relacionarse con los demás. 4) Intercambio de información y contenidos. 5) Competencia de navegación o de búsqueda, filtrado y evaluación de información. 6) Competencias creativas o capacidad para crear información.	No es importante, poco importante, neutral, importante, muy importante, no lo sé.

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Nivel de conocimiento previo que tienen los docentes sobre el concepto de alfabetización publicitaria y cómo influye ese grado de conocimiento en sus actitudes hacia su integración curricular

Solo un 21,3% del profesorado encuestado conocía el término *alfabetización publicitaria* antes de la formación, frente a un 78,7% que no lo identificaba. El análisis mediante la prueba de chi-cuadrado de Pearson revela una asociación estadísticamente significativa entre el conocimiento previo del término y el género ($\chi^2(1) = 5,575$; $p = 0,018$), con una mayor proporción de mujeres que declararon conocerlo (un 26%) en comparación con los hombres (un 14,6%). La medida de asociación (V de Cramer = 0,136) indica una relación débil, aunque relevante, entre ambas variables. Los resultados muestran una asociación estadísticamente significativa entre la edad del profesorado y el conocimiento previo del término *alfabetización publicitaria* ($\chi^2(4) = 11,991$; $p = 0,017$), aunque sin evidencias de una tendencia lineal clara ($p = 0,111$). La correlación ordinal no fue significativa (Tau-b de Kendall = -0,064; $p = 0,275$), lo que sugiere que la relación entre ambas variables no sigue un patrón progresivo, ya que el conocimiento previo es mayor en los extremos de edad y menor en los tramos intermedios.

En cuanto a la especialidad docente, aunque se registran mayores proporciones de conocimiento en áreas como Lengua y Literatura (un 42,1%), Dibujo y Artes Plásticas (un 35%), Filosofía (un 25%) y Geografía e Historia (un 22,2%), no se detectan asociaciones significativas entre estas variables ($\chi^2(13) = 12,607$; $p = 0,479$). Por último, se analizó la relación entre el conocimiento previo del término *alfabetización publicitaria* y la disposición a implementar programas de alfabetización publicitaria en la escuela. Los resultados de la prueba de chi-cuadrado de Pearson no alcanzaron el nivel de significación estadística ($\chi^2(4) = 8,331$; $p = 0,080$), por lo que no se evidenció una asociación significativa.

3.2. Grado de disposición del profesorado de Secundaria en España para implementar programas de alfabetización publicitaria en el contexto escolar

En relación con la pregunta «¿crees que los escolares deberían tener formación para mediar correctamente con los mensajes comerciales?», el 93,4% del profesorado se mostró favorable: el 57,7% respondió «totalmente de acuerdo» y el 35,7%, «de acuerdo». Solo un 5,7% manifestó desacuerdo («en desacuerdo» o «totalmente en desacuerdo»), mientras que un 1% optó por la opción neutra («ni de acuerdo ni en desacuerdo»). Existe una relación significativa entre el género y la opinión del profesorado sobre la necesidad de formar al alumnado en la interpretación de mensajes comerciales ($\chi^2(4) = 10,816$; $p = 0,029$). Las mujeres muestran un mayor grado de acuerdo, destacando el 64,4% que se declara «totalmente de acuerdo», frente al 48% de los hombres. La asociación es débil pero significativa (Tau-b = 0,171; $p = 0,002$).

Por grupos de edad, la mayoría del profesorado en todos los tramos se mostró «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo», con especial consenso entre quienes tenían más de 65 años (un 100%) y entre quienes tenían entre 46 y 55 años (un 93,3%). No obstante, las diferencias entre grupos de edad no fueron estadísticamente significativas ($\chi^2(16) = 17,245$; $p = 0,370$). El análisis por especialidad tampoco evidenció asociaciones significativas. Aunque el nivel de acuerdo fue elevado en todos los casos, el porcentaje de respuestas «totalmente de acuerdo» varió entre especialidades, desde un 38,9% en Física y Química hasta un 100% en Filosofía y Francés. La prueba de chi-cuadrado no arrojó correlaciones significativas ($\chi^2(52) = 60,513$; $p = 0,196$).

A la pregunta «¿crees que los docentes deberían tener formación sobre publicidad?», el 81,4% del profesorado manifestó su acuerdo («de acuerdo», el 49,7% y «totalmente de acuerdo», el 31,7%), mientras que el 7% expresó desacuerdo («en desacuerdo», el 3,3% y «totalmente en desacuerdo», el 3,7%). Un 11,7% se posicionó de forma neutral. No se observa una correlación significativa entre el género o la edad y la opinión sobre la necesidad de formación docente en publicidad, según las pruebas de chi-cuadrado (género: $\chi^2(4) = 8,599$; $p = 0,072$; edad: $\chi^2(16) = 10,774$; $p = 0,823$). Sí se observa una relación significativa entre la especialidad docente y la opinión sobre la necesidad de realizar formación en publicidad ($\chi^2(52) = 80,574$; $p = 0,007$), aunque las medidas direccionales indican que esta relación es débil (d de Somers = $-0,041$; $p = 0,372$). Por ejemplo, el 66,7% del profesorado de Francés y de Economía y Empresa está «totalmente de acuerdo» con la necesidad de esta formación, mientras que en Filosofía predominan las posiciones de desacuerdo (un 50% entre «totalmente en desacuerdo» y «en desacuerdo»).

Ante la cuestión sobre si la información comercial puede ser un recurso útil para la enseñanza en la propia materia, el 47,7% del profesorado respondió de forma favorable («muy útil», un 36,7%, y «extremadamente útil», un 11%), frente a un 13% que manifestó una valoración negativa («nada útil», un 3%, y «no tan útil», un 10%). Un 39,3% la consideró «algo útil». No se observan diferencias significativas en la percepción de la utilidad didáctica de la información comercial según el género ($\chi^2(4) = 1,538$; $p = 0,820$), la edad ($\chi^2(16) = 20,820$; $p = 0,186$) ni la especialidad docente ($\chi^2(52) = 54,854$; $p = 0,367$).

En relación con la disposición a implementar programas de alfabetización publicitaria en la escuela, el 85% del profesorado expresó acuerdo («de acuerdo», un 45,7%, y «totalmente de acuerdo», un 39,3%), frente a un 1,7% que mostró desacuerdo («en desacuerdo», un 0,7%, y «totalmente en desacuerdo», un 1,0%). Un 13,3% adoptó una posición neutral.

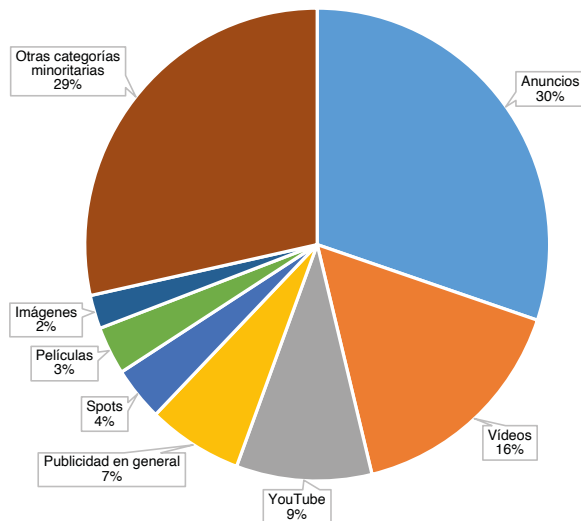
3.3. Frecuencia de usos de recursos publicitarios o comerciales que incorporan en su práctica docente y tipologías

Respecto al uso de recursos comerciales, el 48% del profesorado indicó un uso escaso o nulo («nunca», un 25,7%, y «casi nunca», un 22,3%), mientras que el 3,3% manifestó un uso habitual («casi siempre», un 2,3%, y «siempre», un

1%). Un 48,7% («en ocasiones», un 33,7%, y «con frecuencia», un 15%) se situó en una posición intermedia. No se observan diferencias estadísticamente significativas en el uso de recursos comerciales en el aula según el género ($\chi^2(5) = 1,312$; $p = 0,934$), la edad ($\chi^2(20) = 30,692$; $p = 0,059$) ni la especialidad docente ($\chi^2(65) = 76,660$; $p = 0,153$). Sin embargo, se aprecian algunas tendencias no concluyentes: por especialidad, destacan casos como Francés y Economía y Empresa, donde el 66,7 % del profesorado los emplea «con frecuencia». En Dibujo y Artes Plásticas, un 5% indica usarlos «casi siempre» y un 5%, «siempre», sumando un 10% de uso intensivo. En cambio, Matemáticas presenta un 56,2% que declara «nunca» o «casi nunca» y un 0% en las categorías de mayor uso. Una tendencia similar se observa en Biología y Geología, con un 50% de respuestas «nunca» o «casi nunca» y sin casos en «casi siempre» o «siempre».

En segundo lugar, 212 profesores respondieron a la pregunta abierta sobre los recursos utilizados. Predominaron los anuncios (un 30,18%), los vídeos (un 16,03%), YouTube (un 9,43%) y la publicidad en general (un 6,6%), seguidos de los *spots*, las películas y las imágenes. Además, se registraron 44 categorías minoritarias. En conjunto, el 51,41% de las referencias se vinculó con publicidad y marketing, frente al 48,58% asociado a otros recursos.

Gráfico 1. Recursos publicitarios empleados por los docentes de educación secundaria



Fuente: elaboración propia.

3.4. Competencias digitales consideradas relevantes entre los docentes para el reconocimiento crítico de los mensajes comerciales

Para responder a la pregunta sobre qué competencias digitales consideran más relevantes los docentes para el reconocimiento crítico de los mensajes comerciales, se ha incluido un ítem que les solicita valorar, según su importancia, seis dimensiones clave: competencia crítica, competencias instrumentales, sociales, de intercambio, de navegación y creativas. Respecto a la competencia crítica como dimensión relevante para el reconocimiento de mensajes comerciales, el 95% del profesorado la valoró positivamente («importante», un 25,7%, y «muy importante», un 69,3%), mientras que el 1,3% mostró una baja valoración («no es importante», un 0,3%, y «poco importante», un 1,0%). Un 3% se posicionó de forma neutral y un 0,3% indicó no saber. No se observan diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la competencia crítica para el reconocimiento de mensajes comerciales en función del género ($\chi^2(5) = 3,783$; $p = 0,581$), la edad ($\chi^2(20) = 23,144$; $p = 0,282$) ni la especialidad docente ($\chi^2(65) = 52,328$; $p = 0,872$). Destacan algunos datos llamativos: el grupo de 55 a 65 años muestra el mayor nivel de acuerdo, con un 90,6% que marca «muy importante»; y en cuanto a especialidades, sobresale Filosofía, donde el 100% lo consideran «importante» o «muy importante».

Con respecto a las competencias digitales instrumentales u operacionales, el 87,7% del profesorado las consideró importantes («importante», un 53%, y «muy importante», un 34,7%), frente a un 1,7% que las valoró como poco o nada importantes («no es importante», un 0,7%, y «poco importante», un 1%). Un 9,7% mostró una valoración neutral y un 2,7% respondió no saber. El análisis por género muestra diferencias estadísticamente significativas en la valoración de las competencias digitales instrumentales ($\chi^2(5) = 12,384$; $p = 0,030$), con una mayor proporción de mujeres que las consideran «importantes» o «muy importantes» (un 92%) frente a los hombres (un 83%). La asociación, aunque débil, es significativa (Tau-b de Kendall = 0,131; $p = 0,018$). En cuanto a la edad ($\chi^2(20) = 19,615$; $p = 0,482$) y la especialidad docente ($\chi^2(65) = 44,978$; $p = 0,972$), no se aprecian diferencias significativas, con valoraciones altas y consistentes en todos los grupos.

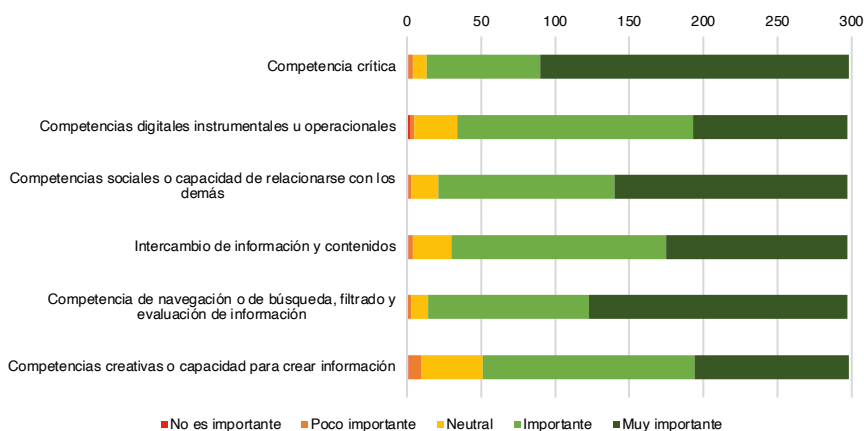
Acerca de las competencias sociales o la capacidad de relacionarse con los demás, el 92% del profesorado consideró que son relevantes para el reconocimiento de mensajes comerciales («importante», un 39,7%, y «muy importante», un 52,3%), mientras que el 1% expresó una baja valoración («no es importante», 0,3%, y «poco importante», un 0,7%). Un 6% se posicionó de forma neutral y un 0,3% indicó no saber. No se observan diferencias estadísticamente significativas en la valoración de las competencias sociales o relacionales para el reconocimiento de mensajes comerciales según el género ($\chi^2(5) = 8,694$; $p = 0,122$), la edad ($\chi^2(20) = 20,4$; $p = 0,433$) ni la especialidad docente ($\chi^2(65) = 53,722$; $p = 0,840$). Sin embargo, los docentes de 55 a 65 años destacan con un 78,1% que selecciona «muy importante», siendo el grupo más convencido del valor de estas habilidades.

En relación con el intercambio de información y los contenidos, el 94,3% del profesorado lo valoró como relevante para el reconocimiento de mensajes comerciales («importante», un 48,3%, y «muy importante», un 40,7%), frente al 1,3% que expresó baja valoración («no es importante», 0,3%, y «poco importante», un 1,0%). Un 8,7% adoptó una postura neutral y un 0,3% indicó no saber. Se observa una diferencia estadísticamente significativa según el género ($\chi^2(5) = 15,531$; $p = 0,008$). Las mujeres muestran una mayor concentración en la categoría «muy importante» (un 48%) frente al 30,9% de los hombres, quienes se distribuyen más entre «importante» (un 52%) y niveles intermedios. Esta asociación, aunque moderada, se confirma mediante la prueba Tau-b de Kendall (Tau-b de Kendall = 0,186; $p = <0,001$). En cambio, no se detectan diferencias significativas por edad ($\chi^2(20) = 24,875$; $p = 0,206$) ni por especialidad docente ($\chi^2(65) = 73,633$; $p = 0,217$).

En lo que respecta a la competencia de navegación, búsqueda, filtrado y evaluación de información, el 94,4% del profesorado la consideró relevante para el reconocimiento de mensajes comerciales («importante», un 36,3%, y «muy importante», un 58%), mientras que un 1% la valoró como poco importante. Un 3,7% adoptó una postura neutral y un 1% no respondió. Se observa una diferencia estadísticamente significativa según el género ($\chi^2(3) = 15,129$; $p = 0,002$), reforzada por una correlación ordinal positiva (Tau-b de Kendall = 0,169; $p = 0,003$). Las mujeres muestran una mayor tendencia a valorarla como «muy importante» (un 64,6%) frente al 50% de los hombres, quienes se distribuyen en mayor medida en niveles intermedios («importante», un 40,2%, y «neutral», un 7,4%). Por edad y especialidad no se observan diferencias estadísticamente significativas (edad: $\chi^2(12) = 10,751$; $p = 0,550$; especialidad: $\chi^2(39) = 37,910$; $p = 0,519$).

Respecto a las competencias creativas o a la capacidad para crear información, el 83,4% del profesorado las consideró relevantes («importante», un 47,7%, y «muy importante», un 34,7%), mientras que el 3,3% expresó una baja valoración («no es importante», un 0,3%, y «poco importante», un 3,0%). Un 13,7% adoptó una posición neutral. El género marca una diferencia estadísticamente significativa ($\chi^2(4) = 22,078$; $p = <0,001$), con una correlación ordinal moderada (Tau-b de Kendall = 0,228; $p = <0,001$). Las mujeres otorgan mayor importancia a esta competencia: el 41,7% la considera «muy importante», frente al 25,2% de los hombres, quienes muestran una mayor tendencia a valorar en niveles intermedios o bajos (20,3% en «neutral» y 6,5% en «poco importante»). Por edad, no se observan diferencias significativas ($\chi^2(16) = 5,695$; $p = 0,991$). Tampoco se detectan diferencias por especialidad ($\chi^2(52) = 55,756$; $p = 0,335$), si bien destacan Francés (un 100%), Dibujo y Artes Plásticas (un 45%) e Inglés (un 43,2%) por sus altos porcentajes en «muy importante».

Gráfico 2. Valoración docente de las competencias digitales en el reconocimiento de mensajes comerciales



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

El conocimiento previo del término *alfabetización publicitaria* entre el profesorado de secundaria resulta limitado, lo que confirma su carácter novedoso (De Jans et al., 2018) especialmente dentro de la cultura docente. Este resultado coincide con Adams et al. (2016), Allen et al. (2022) y Gouseti et al. (2023), quienes señalan que la falta de formación, apoyo institucional y recursos dificulta la integración efectiva de la alfabetización mediática, digital y publicitaria en el aula. Aunque se observaron asociaciones con el género y la edad, estas relaciones fueron débiles y no permitían establecer patrones claros.

El profesorado de secundaria manifiesta una disposición mayoritariamente favorable hacia la alfabetización publicitaria, al igual que en Adams et al. (2016), Allen et al. (2022) y Gouseti et al. (2023). Esta actitud no depende del conocimiento previo del término, sino de factores más amplios relacionados con su relevancia pedagógica. Tanto en lo referido a la necesidad de formar al alumnado como a la conveniencia de que él mismo reciba capacitación en este ámbito, se aprecia un respaldo elevado. Aunque se observaron diferencias por género y especialidad, estas resultaron débiles y no alteraban la tendencia general. De manera complementaria, cerca de la mitad del profesorado reconoce cierta utilidad didáctica en la información comercial, y una proporción significativa declara estar dispuesto a implementar programas, lo que apunta a un potencial de integración aún condicionado por factores prácticos y formativos.

El uso de recursos publicitarios en el aula resulta limitado y mayoritariamente esporádico; dato que coincide con las percepciones de los estudiantes (Feijoo et al., 2025). Aunque no se observaron diferencias significativas por

género, edad o especialidad, sí aparecen algunas tendencias, como una mayor utilización en materias vinculadas a las humanidades y a las artes, frente a un uso escaso en disciplinas científico-técnicas, lo que concuerda con la presencia más explícita de contenidos publicitarios en el área de Dibujo y Artes, donde este saber se integra como parte del de sus conocimientos básicos (Real Decreto 217/2022, 2022). En cuanto a los materiales empleados, predominan los anuncios, los vídeos, YouTube, las películas y las imágenes. Sin embargo, el hecho de que casi la mitad de las referencias no se vincule directamente con la publicidad sugiere cierta confusión conceptual y la necesidad de reforzar la formación docente para clarificar qué constituye realmente un mensaje comercial.

En relación con las competencias digitales necesarias para el reconocimiento crítico de los mensajes comerciales, el profesorado concede una importancia especialmente alta a la competencia crítica, al igual que en el estudio de Adams et al. (2016), seguida de las instrumentales, sociales, de intercambio y de navegación, lo que evidencia una visión integral de la alfabetización digital. Sin embargo, el estudio de Allen et al. (2022) sugiere que el profesorado tiende a entender esta competencia crítica desde un enfoque más técnico y funcional que analítico o ideológico. Se observaron diferencias significativas por género en la apreciación de varias de estas dimensiones —con las mujeres tendiendo a otorgarles mayor relevancia—, mientras que la edad y la especialidad apenas introducen variaciones. En conjunto, estos resultados reflejan una percepción amplia y consistente de la importancia de las competencias digitales para abordar la alfabetización publicitaria en el aula.

El estudio es uno de los pocos de carácter cuantitativo que evidencia una doble realidad en el profesorado de secundaria en España: un conocimiento previo limitado sobre la alfabetización publicitaria, pero una actitud favorable hacia su incorporación curricular. Este constituye su principal aporte, al mostrar que se trata de un ámbito aún poco consolidado en la cultura docente, aunque con condiciones favorables para su desarrollo. Por ello, su integración efectiva requiere formación específica, recursos didácticos y una planificación curricular más explícita y coordinada. Entre las limitaciones, conviene señalar el carácter transversal y autorreportado de la encuesta, que impide profundizar en los factores explicativos de las disposiciones docentes y puede introducir sesgos de deseabilidad social. Además, aunque la muestra es representativa en el contexto español, los resultados no son extrapolables a otros sistemas educativos. Futuras investigaciones podrían abordar desde una perspectiva cualitativa las oportunidades, así como los retos, para la implementación de la alfabetización publicitaria en el aula por parte de los docentes, así como profundizar tanto en la alfabetización conceptual como actitudinal de los mismos.

Financiación

Esta investigación ha sido desarrollada en el marco del proyecto de I+D+i *La alfabetización publicitaria frente al teléfono móvil: Análisis de la capacidad del público infantil para enfrentarse a los contenidos persuasivos* (Adkids Mobile, ref.

PID2020-116841RA-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, B., SCHELLENS, T. y VALCKE, M. (2016). Improving adolescents' advertising literacy through education: The perceptions of secondary education teachers. En C. BERNADAS y D. MINCHELLA (Eds.), *Proceedings of the 3rd European Conference on Social Media* (pp. 449-456). <<http://hdl.handle.net/1854/LU-8522912>>
- ALLEN, J. K., GRIFFIN, R. A. y MINDRILA, D. (2022). Discerning (Dis)information: Teacher perceptions of critical media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(3), 1-16.
<<https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-3-1>>
- AN, S., JIN, H. S. y PARK, E. H. (2014). Children's advertising literacy for advergames: Perception of the game as advertising. *Journal of Advertising*, 43(1), 63-72.
<<https://doi.org/10.1080/00913367.2013.795123>>
- BOUSH, D. M., FRIESTAD, M. y ROSE, G. M. (1994). Adolescent skepticism toward TV advertising and knowledge of advertiser tactics. *Journal of Consumer Research*, 21(1), 165-175.
<<https://doi.org/10.1086/209390>>
- CID, C. (2018, 7 de junio). El pelotazo de las 'chamanas' españolas que venden milagros con la astróloga de Lady Di. *El Confidencial*. <<https://bit.ly/4ty2rKP>>
- COMISIÓN EUROPEA (2009). Recomendación de la Comisión, de 20 de agosto de 2009, sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente (2009/625/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 227, 9-12.
<<http://data.europa.eu/eli/reco/2009/625/oj>>
- (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <<https://bit.ly/3Prm6OL>>
- (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <<https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>>
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2020). Conclusiones del Consejo sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante transformación (2020/C 193/06, ST/8274/2020/INIT). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 193, 23-28. <<http://data.europa.eu/eli/C/2020/193/oj>>
- DAEMS, K., DE PELSMACKER, P. y MOONS, I. (2017). Advertisers' perceptions regarding the ethical appropriateness of new advertising formats aimed at minors. *Journal of Marketing Communications*, 25(4), 1-19.
<<https://doi.org/10.1080/13527266.2017.1409250>>
- DE JANS, S., CAUBERGHE, V. y HUDDERS, L. (2018). How an Advertising Disclosure Alerts Young Adolescents to Sponsored Vlogs: The Moderating Role of a Peer-Based Advertising Literacy Intervention through an Informational Vlog. *Journal of Advertising*, 47(4), 309-325.
<<https://doi.org/10.1080/00913367.2018.1539363>>
- FEIJOO, B., FERNÁNDEZ-GÓMEZ, E. y NEIRA-PLACER, P. (26-28 junio de 2025). *Advertising skepticism and children's self-confidence: What if parental mediation is not*

- essential?* [Comunicación] ICORIA 2025, 23rd International Conference on Research in Advertising, European Advertising Academy (EAA). Róterdam, Países Bajos.
- FERNÁNDEZ-DE-CASTRO, P., BRETONES, E., SOLÉ, J., MENESES, J., ARANDA, D. y SAMPEDRO, V. (2023). Alfabetización digital para la educación social: De las competencias digitales a los conocimientos críticos. *Educar*, 60(1), 49-65.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1722>>
- FERNÁNDEZ-GÓMEZ, E., SEGARRA-SAAVEDRA, J. y FEIJOO, B. (2023). Alfabetización publicitaria y menores: Revisión bibliográfica a partir de la Web of Science (WOS) y Scopus (2010-2022). *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 1-23.
<<https://doi.org/10.4185/rlds.2023.1892>>
- FRUTOS-TORRES, B. de y PASTOR RODRÍGUEZ, A. (2025). Alfabetización publicitaria en el aula: Influencia de familiaridad y hábitat. *index.Comunicación*, 15(1), 53-76.
<<https://doi.org/10.62008/ixc/15/01Alfabe>>
- 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>>
- GOUSETI, A., LAKKALA, M., RAFFAGHELLI, J., RANIERI, M., ROFFI, A. y ILOMÄKI, L. (2023). Exploring teachers' perceptions of critical digital literacies and how these are manifested in their teaching practices. *Educational Review*, 76(7), 1751-1785.
<<https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2159933>>
- HUDDERS, L., DE PAUW, P., CAUBERGHE, V., PANIC, K., ZAROUALI, B. y ROZENDAAL, E. (2017). Shedding new light on how advertising literacy can affect children's processing of embedded advertising formats: A future research agenda. *Journal of Advertising*, 46(2), 333-349.
<<https://doi.org/10.1080/00913367.2016.1269303>>
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (INTEF) (2022). *Marco común de competencia digital docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <<https://bit.ly/4ucQvIL>>
- LABIO-BERNAL, A., ROMERO-DOMÍNGUEZ, L. R., GARCÍA-ORTA, M. J. y GARCÍA-PRIETO, V. (2020). Competencia digital informacional, alfabetización mediática y periodismo: Un análisis de caso a través del proyecto «La Prensa en las escuelas». *Icono* 14, 18(2), 58-83.
<<https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1466>>
- LARRAÑAGA, N., JIMÉNEZ, E. y GARMENDIA, M. (2023). Oportunidades y necesidades percibidas entre los docentes de Educación Primaria para el uso educativo de las TIC. *Educar*, 59(2), 301-314.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1618>>
- MATOS, I., FESTAS, E. y BOBROWICZ-CAMPOS, E. (2025). Producción de recursos educativos para la educación mediática en la escuela: Percepciones y necesidades de los profesores. *Contratexto*, 43.
<<https://doi.org/10.26439/contratexto2025.n44.7919>>
- MEDINA VIDAL, F., BRIONES PEÑALVER, A. J. y HERNÁNDEZ GÓMEZ, E. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España. *Icono* 14, 15(1), 42-65.
<<https://doi.org/10.7195/ri14.v15i1.1001>>

- MESQUITA-ROMERO, W., FERNÁNDEZ-MORANTE, C. y CEBREIRO-LÓPEZ, B. (2022). Critical media literacy to improve students' competencies. *Comunicar*, 70, 47-57. <<https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>>
- NELSON, M. R. y KEHR, D. P. (2016). Food-Focused Advertising Literacy Can Increase Nutrition Knowledge in Elementary School Students. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 48(10), 749-751. <<https://doi.org/10.1016/j.jneb.2016.08.013>>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (29 de marzo de 2022). *Boletín Oficial del Estado*, 76. <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>>
- ROZENDAAL, E. y BUIJZEN, M. (2023). Children's vulnerability to advertising: An overview of four decades of research (1980s-2020s). *International Journal of Advertising*, 42(1), 78-86. <<https://doi.org/10.1080/02650487.2022.2135349>>
- ROZENDAAL, E., SLOT, N., VAN REIJMERSDAL, E. A. y BUIJZEN, M. (2013). Children's responses to advertising in social games. *Journal of Advertising*, 42(2-3), 142-154. <<http://dx.doi.org/10.1080/00913367.2013.774588>>
- SANZ, J. (2025, 5 de junio). Desmantelada la estafa piramidal de CryptoSpain que prometía un 53% sin tributar. *Adsl Zone*. <<https://bit.ly/4wwdg2M>>
- VANWESENBEECK, I., WALRAVE, M. y PONNET, K. (2017). Children and advergames: The role of product involvement, prior brand attitude, persuasion knowledge and game attitude in purchase intentions and changing attitudes. *International Journal of Advertising*, 36(4), 520-541. <<https://doi.org/10.1080/02650487.2016.1176637>>
- VAN REIJMERSDAL, E. A., ROZENDAAL, E., SMINK, N., VAN NOORT, G. y BUIJZEN, M. (2017). Processes and effects of targeted online advertising among children. *International Journal of Advertising*, 36(3), 396-414. <<https://doi.org/10.1080/02650487.2016.1196904>>
- VISSENBERG, J., D'HAENENS, L. y LIVINGSTONE, S. (2022). Digital literacy and online resilience as facilitators of young people's well-being?: A systematic review. *European Psychologist*, 27(2), 76-85. <<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000478>>
- VUORIKARI, R., KLUZER, S., CARRETERO, S. y PUNIE, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union / Joint Research Centre (JRC). <<https://doi.org/10.2760/115376>>