



Retos actuales de la alfabetización mediática y tendencias para la formulación de propuestas pedagógicas. Una revisión bibliográfica*

Walter Antonio Mésquita Romero^a ■ Carmen Fernández Morante^b

Resumen: la investigación relacionada con la educación mediática mantiene una dinámica que toma fuerza a partir de los años noventa con el advenimiento de los desarrollos tecnológicos en el campo de la comunicación. En la actualidad, en este campo de estudios abundan terminologías, enfoques y metodologías que en muchos casos mantienen caminos diferenciados. El objetivo principal de este artículo es presentar un estudio bibliográfico de la literatura académica publicada recientemente en este campo de estudios para aportar claridad sobre las particularidades teóricas y algunas tendencias para generar proyectos pedagógicos. En este sentido, se realiza un análisis de los indicadores bibliométricos y los mapas de visualización extraídos de la base de datos Scopus, tomando como línea de tiempo diez años, desde el año 2010 al año 2020. La evidencia muestra que este campo de investigación mantiene una marcada producción generando diversos enfoques, igualmente se demuestra que en la actualidad se vienen posicionando asuntos diversos que superan una visión instrumental de lo mediático, llegando a posicionar lo relativo a la desinformación, el manejo de la identidad digital y los procesos de participación democráticos.

Recibido: 26 de abril de 2022

Aceptado: 16 de junio de 2022

Disponible en línea: 30 de junio de 2023

Palabras clave: educación mediática; alfabetización mediática; educomunicación; educación; VOSviewer; competencias mediáticas

+ Artículo de revisión

a Doctor en Educación. Docente orientador de la Escuela Normal Superior del Putumayo. Correo electrónico: walterantonio.mesquita@rai.usc.es. orcid <https://orcid.org/0000-0002-0136-1743>

b Doctora en Educación. Decana de la Facultad de Educación Universidad Santiago de Compostela. carmen.morante@usc.es. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-4398-3361>

Cómo citar: Mésquita, W. A., y Fernández, C. (2023). Retos actuales de la alfabetización mediática y tendencias para la formulación de propuestas pedagógicas. Una revisión bibliográfica. *Academia y Virtualidad*, 16(1), 51-69. <https://doi.org/10.18359/ravi.5748>

Current challenges of media literacy and trends for the formulation of pedagogical proposals. A bibliographical review

Abstract: Research related to media education maintains a dynamic that gained strength in the 1990s with the advent of technological developments in communication. This field of studies currently abounds with terminologies, approaches, and methodologies that, in many cases, maintain differentiated paths. The main objective of this article is to present a bibliographic study of the academic literature recently published in this field of studies to clarify the theoretical particularities and some trends to generate pedagogical projects. In this sense, an analysis of bibliometric indicators and visualization maps extracted from the Scopus database is performed, taking as a timeline ten years, from the year 2010 to the year 2020. The evidence shows that this field of research maintains a marked production generating diverse approaches; it is also demonstrated that at present various issues are being positioned that go beyond an instrumental vision of the media, reaching to position issues related to disinformation, the management of digital identity and the processes of democratic participation.

Keywords: media education; media literacy; educommunication; education; VOSviewer; media competencies.

Desafios atuais da alfabetização midiática e tendências para formular propostas pedagógicas. Uma revisão da literatura

Resumo: As pesquisas relacionadas à educação midiática mantêm uma dinâmica que vem ganhando força desde a década de 1990, com o advento dos desenvolvimentos tecnológicos no campo da comunicação. Atualmente, esse campo de estudos está repleto de terminologias, abordagens e metodologias que, em muitos casos, mantêm trajetórias diferenciadas. O principal objetivo deste artigo é apresentar um estudo bibliográfico da literatura acadêmica publicada recentemente nesse campo de estudos, a fim de esclarecer as particularidades teóricas e algumas tendências para gerar projetos pedagógicos. Nesse sentido, é realizada uma análise de indicadores bibliométricos e mapas de visualização extraídos do banco de dados Scopus, tomando como linha do tempo dez anos, de 2010 a 2020. As evidências mostram que esse campo de pesquisa mantém uma produção acentuada, gerando diversas abordagens; além disso, demonstram que atualmente estão sendo posicionadas diversas questões que vão além de uma visão instrumental da mídia, a ponto de posicionar questões relacionadas à desinformação, à gestão da identidade digital e aos processos de participação democráticos.

Palavras-chave: educação midiática; alfabetização midiática; educação; VOSviewer; competências midiática

Introducción

Existe una considerable producción científica en el campo de la educación y los medios, destacan artículos científicos, libros y presentaciones académicas que otorgan un dinamismo al tema. No obstante, esta ingente producción no ha logrado una terminología única y aceptada en todos los países del mundo, ya que existe una tendencia a que cada grupo de investigación, y también cada científico, propone sus propias versiones conceptuales y palabras clave para sus investigaciones y desarrollos (Fedorov, 2017, p. 3). A lo largo del tiempo se han postulado extensas denominaciones, muchas de las cuales alcanzan a mantener marcos conceptuales con profundas diferencias (Buitrago Alonso *et al.*, 2017, p. 82). Esta situación genera la necesidad de realizar un análisis alrededor de los principales enfoques (conceptuales, metodológicos y semánticos) para, posteriormente, configurar propuestas formativas específicas en este campo para los entornos escolares.

Entre esta variedad de términos asociados a la educación mediática podemos destacar algunas denominaciones terminológicas en la literatura académica: “*media literacy, media education, educación mediática, competencias mediáticas, educomunicación, digital education, alfabetización mediática e informacional, alfabetizaciones múltiples, alfabetización transmedia, new literacies, digital literacy, transliteracy, media competence*”. Esta diversidad está relacionada principalmente con los continuos cambios en el campo de la educación, la tecnología, los medios, la cultura popular y la sociedad (Hobbs y Mihailidis., 2019). Se reconoce que no son pocos los cambios que devienen en una sociedad como resultado de las alteraciones en el entorno técnico, preciso las modificaciones en los modos cómo circula el saber constituyen una de las más profundas transformaciones que una sociedad puede sufrir (Martín-Barbero, 2002). La emergencia de un medio que opera a través de un novedoso dispositivo técnico comunicacional normalmente produce “efectos radiales” en la totalidad de las direcciones, afectando todas las esferas de la sociedad (Verón, 2015, p. 175). Una comprensión profunda de este fenómeno llevaría

a analizar la manera en que el libro, la imprenta y en la actualidad los diversos medios digitales han logrado alteraciones significativas en nuestra sociedad, destacando el caso particular del campo educativo.

Resulta fundamental, entonces, en el marco de todo proyecto educativo relacionado en este campo, mantener una claridad conceptual actualizada, pues la manera en que se asuma conceptualmente lo que se entiende como alfabetización mediática comporta una serie de consecuencias en la investigación y en las iniciativas políticas (Livingstone, 2004a). Cada una de las diversas acepciones posicionan al investigador y al educador en un horizonte particular. Por lo tanto, es imprescindible conocer los planteamientos y propuestas conceptuales que destacan en este campo, para consolidar un mapa (actualizado) y mantener unos criterios claros para el desarrollo proyectos pedagógicos sobre esta materia.

Alfabetización y sociedad

Los contextos sociales se tensionan y trastocan en periodos de desarrollo y propagación de las diversas tecnologías que surgen y posicionan en su momento; en esta medida, se puede pensar en la escritura, el libro, el cine o los ordenadores. Su prolongación acarreo que los sujetos involucrados en estos momentos históricos, en su aspiración por alcanzar una vinculación efectiva en estas sociedades, debieran obtener las mínimas habilidades y conocimientos respecto de estos avances técnicos. En este sentido, se puede rastrear parte de los orígenes de la educación mediática en correspondencia principalmente con la extensión de los primeros dispositivos visuales¹.

Por lo tanto, la alfabetización es una práctica social que varía, evoluciona y cambia a medida

¹ El empleo de imágenes como apoyo en los procesos educativos fue un referente temprano en los procesos escolares. Se puede evidenciar, por ejemplo, en la obra *El mundo sensible en imágenes* (1658), de Comenio, la cual está estructurada con ilustraciones para fines didácticos. Esta obra está organizada en 152 capítulos en donde aborda la organización del conocimiento y la percepción sobre la realidad de los hombres del siglo XVII (Lora, 2001, p. 7).

que se modifican y transforman las formas, necesidades y medios de la cultura social dominante de cada época. La alfabetización no es un producto neutro y ajeno a los intereses de clase o de los grupos sociales hegemónicos en cada cultura (Area *et al.*, 2008). De manera global, las prácticas o sentidos de lo que se entiende por alfabetización están estrechamente ligadas a las características de cada grupo social y a sus condiciones culturales, así como a los avances tecnológicos.

A partir de finales del siglo XIX e inicios del XX, se destacan varios desarrollos que conducen a la aparición de dispositivos que perturban en parte la manera en que “circula el saber”: el telégrafo, la radio, la fotografía y la cinematografía. La información ya no transita en la exclusividad del papel. La codificación abstracta empieza a ser desplazada por otras formas de presentar la información que se potencian y permiten el brote de una nueva sensibilidad. Este descentramiento posteriormente puede sentirse con la misma potencia a partir del surgimiento de lo audiovisual (como la fotografía permite captar el instante con mayor realismo y la radio transmite directamente el mensaje). Con los desarrollos de la tecnología basada en el lenguaje audiovisual se alcanza una forma de expresión cultural y de comunicación absolutamente nueva y radicalmente distinta de la comunicación escrita (Area *et al.*, 2008). Paralelo al surgimiento de estos medios, se genera una rica reflexión en el campo educativo sobre los escenarios que movilizan y comienzan a posicionar.

A partir de la mudanza a los distintos soportes de información se determina que las referencias sobre los componentes de la alfabetización sobrepasan los dominios específicos de la cultura del texto (libro) ². Tanto es el impacto de las mediaciones tecnológicas en el entorno que este llevó a cuestionar lo que se entiende como alfabetización. Es decir, a pesar de que en la década de los años 50 del siglo pasado se consideraba analfabeta a aquella persona que no sabía decodificar los signos

necesarios para leer y escribir (Infante y Letelier, 2013), ahora el alfabetismo incluye además las nuevas formas de circulación de información (audiovisual y multimedia).

La escritura y los textos como formas de acercamiento a la información comenzaron a ceder parte de su hegemonía social y se posicionaron rápidamente otros lenguajes. Estos requirieron nuevas competencias que, a su vez, van más allá de lo que hasta el momento se consideraba la competencia alfabética (Pérez Tornero y Vais, 2012, p. 54). Es claro que con la llegada y rápido desarrollo de las nuevas tecnologías a inicios de los años noventa se comenzó a formular una renovada denominación del concepto (quedaba limitado el formulado por la UNESCO) y se promovió ampliamente un planteamiento alrededor de las nuevas destrezas asociadas a las tecnologías que estaban emergiendo.

La aparición de nuevos códigos, modos y medios para comunicarse ha dado lugar a una nueva sociedad en la que la alfabetización tradicional ya no resulta suficiente. Estos nuevos lenguajes generan cambios en los procesos; inicialmente, con la expansión de los primeros medios emerge la alfabetización audiovisual; luego, con la llegada y el rápido desarrollo de TIC a inicios de los noventa, se empezó justificar la necesidad de una alfabetización digital para aprender a utilizar esta serie de tecnologías emergentes.

Estos cambios asociados a lo que se asume como alfabetización en gran medida se originan del posicionamiento de los medios en la sociedad

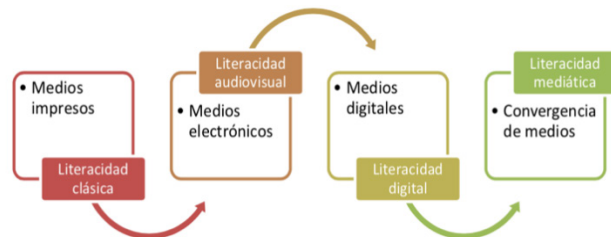


Figura 1. Evolución de las literacidades mediáticas

Fuente: propuesta de Mateus (2019, p. 76)

Cada uno de estos conceptos se posicionaron atendiendo a una serie de características de los contextos que emergen y focalizan determinados aspectos en sus planteamientos. A partir de esta

² Al nacimiento de la escuela le corresponde una estructura de organización centrada alrededor del libro: su centralidad ordenadora de las etapas y los modos de saber, linealidad secuencial de izquierda a derecha, tanto física como mental, y verticalidad de arriba hacia abajo, tanto espacial como simbólica (Martín-Barbero, 2002) y desconocimiento de los saberes al margen del texto.

secuencia, se pueden entender las características específicas en la evolución de las referencias a la educación y los medios y, dada la variedad de propuestas que alimentaron este campo en el tiempo, en muchos casos no se alcanzó un consenso determinante sobre estas dimensiones.

En esta medida, se pueden evidenciar algunas diferencias a partir de su evolución histórica: en Europa, el término se desarrolló asociado a “*media education*”, en Estados Unidos como “*media literacy*” y en América Latina como “*educomunicación*”, cada uno de ellos se edifican basándose en características determinadas en gran medida por su contexto histórico. Este es un campo dinámico y nutrido de abundantes perspectivas que han ido consolidándose en el tiempo y que, hasta hace poco tiempo empiezan a reconocerse los aportes y planteamientos que se realizan desde otras latitudes como las de América Latina³, “el mundo anglosajón nunca ha reconocido las aportaciones latinoamericanas, las obras no han sido traducidas” (Castro-Lara, 2016, p. 105).

Partiendo de un escudriñamiento sobre el término de alfabetización es posible determinar la existencia de una tensión alrededor de su evolución⁴. Así, un primer acercamiento se reconocen algunas variaciones asociadas a la traducción “*literacy*”, en el entorno de la extensa literatura en castellano se corresponde a “alfabetización, escrituralidad o cultura escrita”. Tomando en cuenta la conferencia general de la UNESCO (1958) se adopta y promueve el uso del término alfabetización asociado al alcance de unas habilidades en concreto: “una persona sabe leer con comprensión y escribir un resumen corto y sencillo de los hechos de su vida cotidiana” (p. 9). En otros términos, la alfabetización se entiende como una habilidad para el

reconocimiento de códigos, así como para su producción correcta.

A este respecto, sugieren Cassany y Casstellà (2011, p. 356) que el término alfabetización parece referirse solo a la adquisición del alfabeto (pero no a la cultura letrada); es decir, el término tiende a reducir amplios procesos asociados a la cultura. Si acudimos al diccionario de la Real Academia Española podemos evidenciar un afianzamiento de esta postura, pues el término alfabetizar es asumido como: “enseñar a alguien a leer y escribir”. Por lo mismo, desde amplios círculos académicos se promueve la denominación de literacidad con la intención de unificar y contribuir sobre otras dimensiones que comporta este proceso.

Resultan muy fértiles algunas reflexiones de Paulo Freire (2004) sobre el concepto de literacidad, el cual asume como “el acto de leer como un acto que le permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo” (p. 17). La alfabetización supera las consideraciones ligadas al dominio de la decodificación y codificación y enlaza consideraciones socioculturales en un propósito de transformación de la realidad. En este sentido, la literacidad se relaciona con el desarrollo de competencias críticas y con la transformación primero de las personas y luego del contexto.

A pesar de ello, en este escrito se acude al uso del término alfabetización reconociendo sus dificultades y limitaciones asociadas; es una expresión socialmente consolidada y, siguiendo los planteamientos de la investigadora Ferreiro (2019) sobre este concepto, entendemos que es una construcción social y que cada época adopta una definición históricamente pertinente. En este momento, es el término que mantiene vigencia en el campo de la educomunicación.

El movimiento de la alfabetización mediática

Los principales desarrollos de la alfabetización mediática se dieron en Francia, Reino Unido, Canadá, Rusia y Estados Unidos como una respuesta a la presencia masiva de estos medios en la

3 En los Encontros sobre Pedagogia da Imagem, en A Coruña a mediados de la década de 1990, gestionados por el investigador Roberto Aparici, es cuando por vez primera pensadores en educación mediática del mundo europeo, norteamericano y australiano se reúnen con especialistas de América Latina (Viana, 2017, p. 243)

4 Existen variaciones en la traducción de *literacy*, como en francés *littératie*, en portugués *letramento* o *literacia*, y en el alemán *alphabetisierung*.

cotidianidad de la mayoría de las personas y “ante un temor ante los contenidos, a menudo inapropiados o tendenciosos para los niños. La recepción crítica pretendía formar receptores más selectivos ante la programación televisiva, enseñando a decodificar este lenguaje audiovisual (...) y decodificar valores indeseables” (Fuenzalida, 1984).

A este enfoque se le ha denominado educación en medios (Pérez Tornero y Varis, 2012), educación para los medios de comunicación (Aparici, 1996) y educación en materia de educación (UNESCO, 1983). Las principales aristas de este concepto tienen relación con el estudio y la distribución de la propiedad de los medios, el monopolio de mensajes, el conocimiento sobre el entramado ideológico que lo sustenta y lleva a que la audiencia reconozca el juego que proponen los medios sin que esto signifique la pérdida de su capacidad crítica (Aparici, 1996, p. 17). Su consolidación está asociada a una respuesta a la súbita y creciente influencia “negativa” atribuida a los medios masivos en la sociedad, especialmente en los niños y adolescentes.

Ahora bien, principalmente el campo de preocupación y donde se desarrollaron los proyectos fue en el área audiovisual. Esto obedece a que el siglo XX fue el de la revolución tecnológica de la imagen (Pérez Tornero *et al.*, 2015). Los esfuerzos tendientes a una formación en la lectura crítica y al conocimiento técnico de este medio fundamentan que en esta época era la alfabetización audiovisual (Masterman, 1996; Pérez Rodríguez y Delgado Ponce, 2015; Pérez Tornero y Varis, 2012; Tyner, 1996).

A partir del reconocimiento de las enormes transformaciones que se presentaban y se proyectaban en la Unión Internacional de Telecomunicaciones celebrada en Ginebra en el 2003 (cumbre mundial sobre la sociedad de la información) se adopta el concepto de “alfabetización digital” (Pérez Tornero y Varis, 2012). Esta cumbre representa un progreso sobre el posicionamiento del debate de los medios en una perspectiva de las implicaciones sobre los aspectos que sobrepasan lo instrumental; estas disposiciones señalan los cambios profundos

en variados ámbitos de la vida social y resalta la emergencia de una sociedad de la información.

No obstante, los modelos iniciales vinculados a la alfabetización digital centraron el grueso de sus esfuerzos en la aspiración de formar personas en un dominio básico para un relacionamiento con los medios digitales. Por lo mismo, los esfuerzos para alcanzar este grado de alfabetización estuvieron adjuntos a la garantía de la incorporación masiva, sistemática y transversal de los medios en los entornos educativos.

A partir de los cambios tecnológicos sucedidos a finales del siglo XX, la atención se centra en aspectos instrumentales en detrimento de la formación, espíritu crítico, la expresión y la creatividad (Pérez-Rodríguez y Delgado, 2015, p. 28). Este viraje conduce a la extensión de un enfoque digital que beneficia el manejo de los ordenadores y los contenidos mediáticos en soporte digital (Delgado, 2015, p. 79). Se debilita el enfoque crítico característico de la alfabetización mediática hacia uno enfocado en la formación instrumental.

Este fenómeno se refleja en el campo de la investigación educativa. La mayoría de los estudios sobre la alfabetización mediática tienen un marcado interés hacia un conjunto de habilidades operativas, tomando distancia de otros elementos como el contexto, las políticas, planes o normas de regulación de medios. Es decir, se tiende a privilegiar componentes respecto al uso de los medios digitales y, en particular, a aquellos que aluden a lo computacional e internet; en menor medida, se incluyen componentes relativos a una formación crítica. Dicho de otro modo, los estudios sobre las competencias mediáticas centrados en medir las habilidades personales, dejan al margen algunas referencias de tipo contextual, pues los procesos de análisis no abarcan lo referente a la industria de los medios (Giraldo Luque *et al.*, 2014, p. 12), elementos que determinan la formación de una ciudadanía crítica frente a lo mediático. Los esfuerzos se han centrado principalmente en componentes de lo digital y en la mayoría de los casos se ubican los estudios en la medición de habilidades técnicas.

No obstante, varios autores siguen rescatando en sus propuestas sobre educación mediática el componente crítico, señalando que no solo es importante conocer el funcionamiento de los diversos dispositivos y participar con creaciones personales, incluye además, una comprensión profunda y crítica sobre el funcionamiento de estos entornos, sus diversas dimensiones, la manera en que estos representan y crean mensajes y la manera en que son usados (Buckingham, 2019a, p.3). Es una tensión que se mantiene vigente en los estudios en este campo, y nos motiva a indagar por los estudios actuales en este campo como una manera de elaborar un panorama comprensivo sobre su desarrollo.

Metodología

Esta investigación tiene como premisa fundamental indagar acerca de cuáles son las principales características de los conceptos y las tendencias actuales en los estudios relacionados con la educación mediática. Para ello se acude a la metodología de revisión sistemática de literatura (RSL), la cual se caracteriza por generar evidencia desde un conjunto de artículos científicos relacionados con una o más preguntas de investigación (Luque *et al.*, 2019).

Así, se propone RSL atendiendo al protocolo orientado por Kitchenham (2004, p.3): formulación de preguntas de investigación, definición de criterios de búsqueda, definición de criterios de inclusión y exclusión, evaluación de la calidad de los artículos y la identificación de oportunidades de investigación.

En este proceso se realiza un análisis bibliométrico a los principales conceptos que se aplican dentro del desarrollo del campo de la educación mediática. Este análisis determina las diversas redes y los enlaces, número de enlaces y fuerza de enlace dentro de las redes de co-ocurrencia, co-citación, coautoría y vínculo bibliográfico en los resultados reportados en las bases de datos consultadas (Martínez *et al.*, 2019).

A nivel de métodos se desarrolla el análisis de co-citación y co-ocurrencia de palabras, que determinan la relación entre documentos (Small, 1973) (1 y el reconocimiento de las líneas vigentes (y

proyectadas) de investigación en un campo del conocimiento (Fujita *et al.*, 2014).

La co-citación es una relación de co-ocurrencia que se presenta cuando dos contenidos de la literatura existente son citados juntos en la literatura posterior, en otras palabras, la frecuencia con la que dos trabajos académicos anteriores se citan juntos en la literatura posterior (Martínez *et al.*, 2019, p. 366). Por tanto, para ser fuertemente co-citado, un gran número de investigadores deben citar los dos trabajos anteriores. Generalmente las unidades que son analizadas en las co-citaciones se refieren a los autores, las fuentes y referencias o artículos citados.

Preguntas de investigación

Atendiendo que el impulso de los desarrollos asociados al campo de lo mediático no ha presentado un decaimiento, lo contrario se ha establecido de manera potente en la vida cotidiana y lleva a generar diversas categorías para su comprensión. Por lo mismo se requiere generar un panorama actual sobre el estado de este campo de estudio y sus tendencias. Se formulan las siguientes preguntas como punto de partida:

- ¿Cuáles son los principales autores de impacto relacionados con la educación mediática?
- ¿Cuáles son los principales énfasis y características de las definiciones que destacan sobre la educación mediática?
- ¿De qué manera vienen los autores generando colaboración académica?
- ¿Cuáles son los principales documentos de mayor respaldo entre la comunidad científica?

Criterios de búsqueda

Se implementó una búsqueda especializada atendiendo a los siguientes criterios: cobertura 2010-2020, palabras de búsqueda: TS= (“*media education*” y “*media literacy*”), publicaciones en artículos y libros, lenguaje en inglés, portugués y castellano, publicaciones en las áreas de ciencias sociales y humanidades.

A partir de un análisis bibliométrico en la base de datos *Scopus* (marzo, 2020) se encontraron 1578 publicaciones. La búsqueda se realiza en esta base de datos bibliográfica porque mantiene un amplio número de revistas de alto impacto en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades (Bonilla *et al.*, 2020). Igualmente, este entorno facilita la generación de metadatos para el respectivo análisis bibliométrico, destacando: palabras claves de autores, palabras claves plus, vinculación de instituciones de los autores, número de citas y referencias contenidas.

Criterios de inclusión y exclusión

La elección de documentos en la base de datos se determinó por:

- estudios que claramente presentan un desarrollo alrededor de la educación mediática
- presentan definiciones o modelos sobre la educación mediática

Evaluación de la calidad

El conjunto de artículos que resulta tras el proceso de delimitación a partir de los criterios antes expuestos es valorado de acuerdo a los fines de esta investigación, es decir, se otorga una mayor atención sobre los recursos que generan mayor incidencia y contiene elementos claves para la comprensión del fenómeno de la educación mediática.

Herramientas

En el campo de la investigación en general viene destacando el uso de software especializado que permite afinar muchos de los procesos relacionados con la gestión de la información, especialmente destaca en el campo educativo. Este artículo acude al uso de las herramientas para la visualización y elaboración de redes bibliométricas VOSviewer versión 1.6.11. Este software permite producir y analizar redes de co-ocurrencia, redes de co-citación y facilita la visualización de tendencias de un campo de conocimiento de interés.

Resultados

A continuación, se presentan de manera precisa los principales resultados atendiendo las preguntas que motivan esta revisión sistemática de literatura.

Análisis de palabras claves

El conjunto de las palabras claves que reportan en los artículos en esta búsqueda se distribuyen de la siguiente manera:



Figura 2. Nube de palabras de reportes en las bases de datos

Fuente: elaboración propia

“Media” es el concepto central y “literacy” y “education” aparecen muy cercanos, ya que son conceptos que se posicionan en este campo de estudio. En menor medida aparecen “digital”, “students” y “critical”. Bajo este marco, se entiende que la alfabetización es el logro de procesos pedagógicos que corresponden al campo de la educación mediática.

Autores de impacto

Por otra parte, entre los principales autores de referencia a nivel internacional que destacan de acuerdo al número de publicaciones citadas y el número de citas que ha tenido en este periodo (2010-2020), se encuentran:

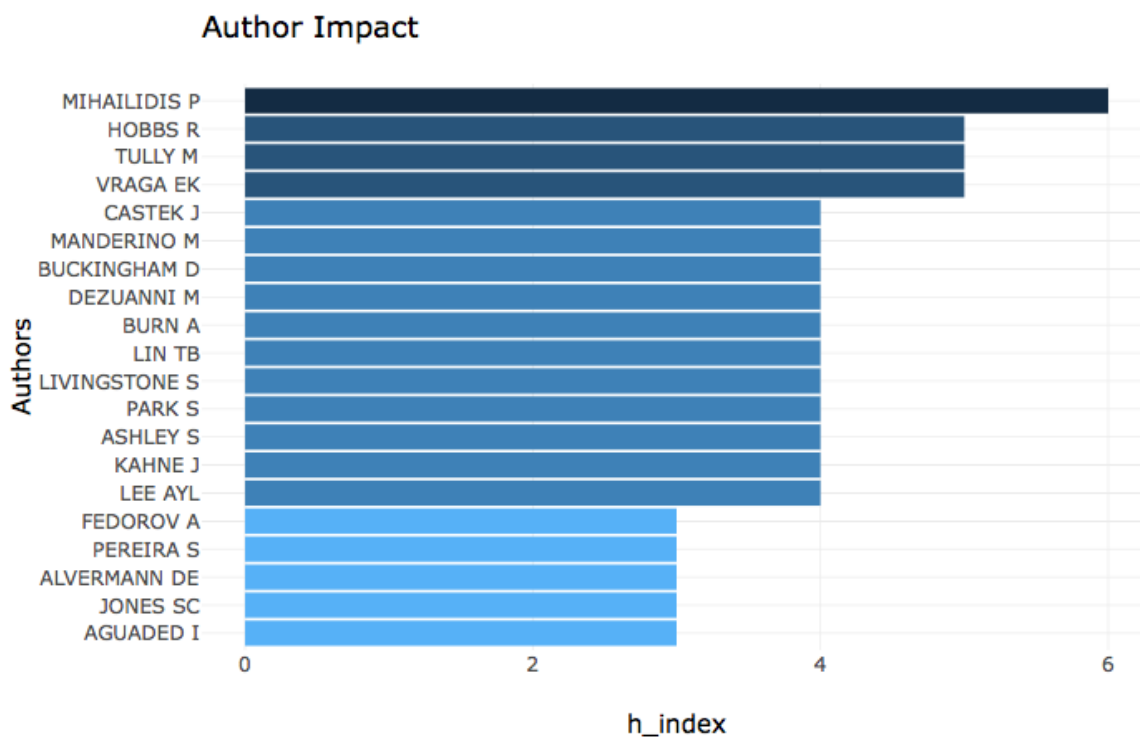


Figura 3. Autores de impacto en el campo de la educación mediática

Fuente: elaboración propia

Con estos datos es posible constatar que abundan referencias, abordajes y propuestas conceptuales alrededor de la educación mediática; además, es un concepto multidimensional y, por lo mismo, para su comprensión se requiere de un ejercicio riguroso que atienda las perspectivas y una lectura crítica para su abordaje. También, es posible observar variados planteamientos de algunos autores que generan mayor impacto en este campo de estudio⁵.

En el caso de Mihailidis, propone que la alfabetización mediática prepara a los ciudadanos para la participación democrática contribuyendo al

análisis de las representaciones de sus comunidades y sus problemas (Gordon y Mihailidis, 2016, p. 375). Mihailidis centra sus esfuerzos en el desarrollo del compromiso cívico más que en el desarrollo de habilidades técnicas, de manera que sus propuestas están orientadas hacia la deconstrucción de los significados de los mensajes de los medios y sobre la formación en educación cívica; en sus últimos trabajos centra la atención sobre el estudio de las redes sociales como difusoras de noticias e información (el fenómeno de las *fake news*).

Por su parte, Hobbs entiende la alfabetización mediática como el conjunto de conocimientos, habilidades y competencias necesarias para la participación en la vida actual, e implican el acceso, análisis y evaluación, creación, reflexión y la acción de empoderar a las personas en un aprendizaje a

⁵ Las revistas *Comunicar*, *Journal of adolescent and adult literacy* y *New media and society* se fundan como los principales espacios de producción científica en este campo que tienen impacto entre la comunidad académica.

lo largo de la vida como consumidores y creadores de mensajes, señala que este enfoque mantiene una relación consistente con la propuesta de Paulo Freire (Hobbs, 2010, p. 18).

Melissa Tully centra el debate en la necesidad de promover el consumo crítico ante los contenidos mediáticos. Considera que existe una relación entre una ciudadanía comprometida con los procesos democráticos y la valoración crítica de los contenidos mediáticos. En su propuesta plantea que la alfabetización mediática debería centrar en el análisis de algunos elementos de las noticias (fuentes) y los procesos de producción y verificación y el rol de las noticias en las sociedades (Tully y Vraga, 2018). Este planteamiento es compartido con Vraga *et al.*, (2016), quien resalta que este el análisis crítico de las noticias constituye un evento clave en toda esta discusión. Ambos autores impulsan un conjunto de propuestas pedagógicas que promueven un acercamiento crítico ante los medios y el análisis de los contenidos.

En sus producciones académicas, Jill Castek aborda este campo desde las alfabetizaciones digitales como la representación de amplias herramientas para el acceso y la creación de conocimiento, destacando la multitud de formas de colaboración que se pueden establecer como la generación de nuevos conocimientos colectivamente, sus propuestas están orientadas para promover la participación cívica en la sociedad, a través de la alfabetización digital (Manderino y Castek, 2016).

A su vez, David Buckingham asume que los nuevos medios digitales ya no pueden considerarse simplemente como una cuestión de información o de tecnología, sino que requieren de una comprensión desde diversas perspectivas; por lo mismo, no enfatiza en el uso de los medios como herramientas o tecnologías neutrales, sino desde una postura crítica que permita ver más allá de los beneficios y los riesgos. En sus investigaciones sitúa a los medios digitales en un contexto que abarca lo cultural, económico y social, y fomenta un abordaje sistemático sobre cómo operan estos medios teniendo en cuenta el análisis de las propias prácticas de los estudiantes.

Más que habilidades técnicas, Buckingham propone que los estudiantes hagan preguntas

sobre las diversas fuentes de información, acerca de los intereses de sus productores y la manera en cómo representan al mundo (Buckingham, 2007). Considera cuatro dimensiones fundamentales en el proceso de educación mediática: representación (la manera en que representan el mundo los medios y sus contenidos), los lenguajes (una conciencia de los códigos y convenciones de cómo se construyen los contenidos y géneros mediáticos particulares), la audiencia (comprender cómo los medios están dirigidos a las audiencias, y cómo diferentes audiencias las usan y responden) y producción (comprender quién se comunica con quién y por qué) (Buckingham, 2006). En sus últimas investigaciones, plantea el rol de la educación mediática con el fenómeno de las *fake news* (Buckingham, 2019b) y aborda la extensión de la cultura de la imagen tras el posicionamiento de diversas redes sociales (Buckingham, 2019a).

Dezuanni (2015) considera a la alfabetización mediática como prácticas socio-materiales y como un conjunto de conocimientos que emergen de un campo mucho más amplio. En este sentido, niega los conceptos de la educación en medios (lenguaje, representación, producción y audiencia) en los procesos formativos en este campo, dado que en el aula no se pueden estandarizar. Por tanto, sugiere para el abordaje de la educación mediática en el aula reconocer a estos conceptos dentro de una red relacional; propone el diseño de un currículo de alfabetización mediática en el que se reflejen las prácticas socio-materiales complejas que prevalecen en los medios digitales dentro del contexto de los estudiantes (Dezuanni, 2015); es decir, la vinculación de lo cotidiano y del contexto en que se involucran usualmente los estudiantes.

Burn (2017) propone un concepto cercano al de Buckingham y vincula algunas nociones de la cinematografía, pues plantea que con esta combinación se alcanza una concepción generalizada de la educación mediática. Los procesos educativos están enfocados hacia la creación de contenidos mediáticos para incrementar la participación de los estudiantes en la cultura actual. Este planteamiento surge de reconocer que la educación mediática debe incorporar las disposiciones culturales de los estudiantes en un contexto de producción lúdico,

imaginativo y creativo. Igualmente aboga para que esta formación permita a los estudiantes aprender no solo a disfrutar y crear obras de arte bellamente diseñadas, sino también para comprender cómo pueden representar las realidades sociales de su mundo (Burn, 2017, p. 18). Desde la perspectiva de Lin entiende que la alfabetización mediática comporta:

“Involves process skills, including acces, analysis, evaluation, critique, production and/or participation with media content. The critical consuming literacy refers to media consumers ability to study the social economic, political and cultural contexts of the media content and the ability to deconstruct media messages on its own” (Lee *et al.*, 2015, p. 86).

Por su parte Sonia Livingstone define la educación mediática como la habilidad para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes a través de una variedad de contextos. Entiende que el acceso implica un proceso dinámico y social, no un acto de provisión único de *hardware*. En este marco, propone un análisis orientado al logro de una comprensión de la agencia, categorías, tecnologías, idiomas, representaciones y audiencias de los medios. También plantea cuestionamientos alrededor de lo estético, cultural, político, ideológico y/o económico de los entornos mediáticos (Livingstone, 2004b). Esta investigadora promueve una alfabetización mediática para la participación ciudadana en la sociedad. Sus investigaciones indagaban la apropiación de TIC y los contextos sociales; sobre los niños, jóvenes y su relación con los medios, las audiencias, los riesgos y el Internet. Plantea que entre los desafíos actuales de la alfabetización mediática se debe abordar la privacidad de los niños y los usos comerciales de sus datos, así como la consolidación de esfuerzos que los lleven a comprender el entorno digital (Livingstone *et al.*, 2019). También aborda la discusión sobre los derechos de la infancia con relación al ambiente digital y la datificación.

En el caso de Park Sora, este considera necesario expandir el concepto de alfabetización mediática a la inclusión y exclusión social (económica, política y cultural) (Park, 2012). Resalta que este concepto debe abarcar las dimensiones de accesibilidad:

(habilidad para buscar, encontrar y filtrar contenido relevante), comprensión (habilidad para entender y analizar críticamente un contenido) y creación (habilidad para formar opiniones, ideas y convertirlas en un contenido digital y conocimiento de impacto social).

Desde la perspectiva de Ashley Seth, se enfatiza en que se debe procurar entender la manera en que las personas interactúan con los diversos medios informativos, sobre la manera en que le otorgan sentido a lo que acceden y cómo sus selecciones pueden afectar sus lecturas del mundo. (Maksl *et al.*, 2015). Este enfoque muestra la manera en que los medios desarrollan sus contenidos y presta atención sobre el conocimiento de sus estructuras, las industrias y sus efectos.

Joseph Kahne argumenta que la alfabetización mediática y digital implica las capacidades para crear, comentar y distribuir medios digitales para la participación cívica, reconociendo que son capacidades esenciales cuando se trata de considerar la voz de los jóvenes en temas políticos (Kahne y Bowyer, 2019, p. 221). Esta alfabetización favorece la participación en actividades cívicas y políticas (como buscar información, producir contenido o entablar un diálogo sobre temas cívicos y políticos) que ayuden a compensar los bajos niveles de compromiso cívico y político (Kahne *et al.*, 2012). También propone el desarrollo de la capacidad de juzgar la precisión y credibilidad de la información en línea, el compromiso con la verificabilidad y la conciencia de sus prejuicios en los adolescentes (Hodgin y Kahne, 2018, p. 209).

Lee Ayl entiende a la alfabetización mediática como la habilidad para acceder, analizar, evaluar, crear y usar distintos medios (Lee y So, 2014, p. 145). Mientras para Fedorov (2017), la educación mediática tiene un interés en el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico, (el desarrollo de habilidades para percibir, seleccionar, identificar, interpretar, decodificar, evaluar y comprender textos multimedia), también, se interesa por las implicaciones sociales, culturales, políticas y económicas del funcionamiento de los medios y los textos mediáticos; además del desarrollo de las habilidades comunicativas (experimentar con

diferentes formas de uso técnico de los medios para crear contenidos mediáticos). Esto implica el conocimiento sobre la teoría y la historia de la cultura de los medios (Fedorov, 2017, p. 18). Como se aprecia, es una propuesta que acerca a variados ámbitos del fenómeno mediático y no es determinada sobre aspectos tecnológicos.

Otro referente en este campo es la investigadora Sara Pereira, quien propone extender los medios digitales y las tecnologías como fenómenos sociales y culturales más que como simples dispositivos técnicos; sostiene que el concepto de alfabetización mediática debe atender las prácticas alrededor de las tecnologías, los significados que toman para las personas y las formas de relacionamiento que promueven. De esta manera, intenta comprender el fenómeno de los medios desde una visión holística y articulada hacia el empoderamiento de las personas en el uso crítico de los medios digitales y para alcanzar una amplia participación en asuntos de interés en la sociedad (Pereira y Pereira, 2015, p. 320).

Por su parte, Jones plantea la alfabetización mediática como un campo que aborda el vínculo entre la exposición a la publicidad y las actitudes y comportamientos posteriores que tienen un impacto en la salud. Específicamente, promueve programas para la reducción del consumo de alcohol a través del desarrollo en los estudiantes

de competencias en la lectura e interpretación de anuncios multimodales, fomenta el pensamiento crítico y la deconstrucción de estos mensajes como una forma de resistencia frente a la persuasión de la publicidad (C. S. Gordon *et al.*, 2018, p. 338).

Aguaded sostiene que la finalidad de la alfabetización mediática es garantizar a la ciudadanía un desenvolvimiento en el contexto mediático a través de la comprensión de la influencia y las funciones de los diferentes medios de comunicación. Desde su postura, la audiencia puede desmitificar los contenidos, las imágenes y sonidos y puede comprometerse con una participación de forma autónoma y crítica (Caldeiro Pedreira y Agueded Gómez, 2015, p. 44). Sus investigaciones se sostienen desde el marco conceptual de las dimensiones de la competencia mediática propuesta por Ferrés y Piscitelli; es decir, la tecnología, los lenguajes, la ideología y los valores, los procesos de producción y difusión, los procesos de recepción e interacción y la dimensión estética.

Red de co-citación de autores

A partir de la elaboración de un gráfico basado en las co-citaciones de los veinte autores con alto impacto en este campo de investigación, se logró determinar algunas similitudes en las referencias bibliográficas que emplean en sus construcciones académicas.

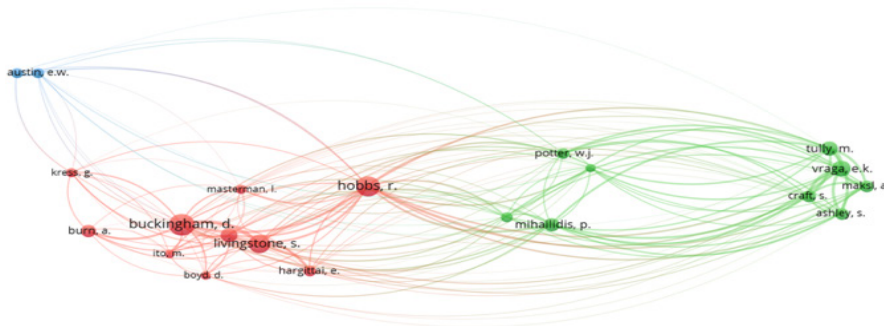


Figura 4. Co-citaciones de autores con alto impacto en el campo de la educación mediática

Fuente: elaboración propia

Se muestra que la estructura intelectual de este campo de investigación está determinada a partir de las producciones académicas de David Buckingham, Rene Hoobs, Sonia Livingstone y Vraga. También, es posible inferir que el concepto de alfabetización mediática alcanza matices y abordajes que emergen a partir de diversas particularidades.

Por una parte, la educación mediática pone acento en el contexto que abarca lo cultural, económico y social; otro abordaje pone atención en las competencias de acceso, análisis, evaluación y creación de contenidos mediáticos. En todos estos planteamientos, se mantiene el esfuerzo por alcanzar un empoderamiento de la ciudadanía y desarrollar un pensamiento crítico ante

las interacciones entre los diversos medios con los que cotidianamente nos relacionamos. Como se puede apreciar, el concepto de alfabetización mediática cada vez se localiza más próximo al de ciudadanía digital; en tal sentido, aclara Jenkins *et al.*, (2015) “estamos viendo cómo se difuminan los límites entre lo que se llamaría ciudadanía digital y alfabetización mediática, porque son conceptos cada vez más difíciles de separar” (p. 111). Se destaca también la comprensión de los medios como un sistema que sobrepasa las dimensiones instrumentales o de categorías limitadas como herramientas neutras; en todos los casos, lo mediático se posiciona desde la imbricación de fenómenos variados.

Tabla 1. Principales referentes internacionales en el campo

David Buckingham	Renee Hobbs	Sonia Livingstone	Vraga T.
Comprensión crítica y profunda de los medios alrededor de la representación, los lenguajes la audiencia y la producción.	Implica el acceso, análisis, evaluación, creación, reflexión y acciones de empoderamiento.	Habilidad para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes a través de una variedad de contextos.	“News media literacy”: las responsabilidades y limitaciones de la prensa en la producción de contenidos, la participación crítica y la interacción como parte de una democracia.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con este conjunto de planteamientos, el propósito de alcanzar una ciudadanía con niveles básicos de alfabetización mediática crítica es imprescindible en el desarrollo de políticas, disposiciones y programas formativos enfocados en el abordaje de estos elementos, y no se alcanzará a partir de la interacción cotidiana o de la exclusividad de un manejo instrumental. Una comprensión crítica, profunda y compleja del entramado mediático será posible a partir de la promoción de espacios que fomenten la discusión sobre los medios digitales.

Existen variadas conceptualizaciones de la alfabetización mediática, lo que puede causar algunas confusiones; por ello, es imprescindible estructurar una comprensión crítica y global. Este campo no consiste en una categoría fija (Fedorov y Levitskaya, 2015, p. 108), la multidimensionalidad requiere una perspectiva amplia que teja una

relación entre los ejes fundacionales, los marcos de referencia y las tendencias de abordaje actuales.

En el caso de las investigaciones en la región Iberoamericana, emerge con potencia el término “competencias mediáticas”, los procesos asociados a este campo se denominan “media education”; y cuando un ciudadano alcanza su desarrollo se hace referencia a “media literacy”, es decir, el resultado del proceso.

Red de co-citaciones de documentos

Un indicador clave que pone de manifiesto los principales planteamientos en este campo de estudio se puede determinar a partir de los recursos que frecuentemente son citados en artículos y libros. En este sentido, la mayoría de los trabajos académicos reseñados en estas bases de datos

acuden principalmente, para su formulación y estructuración, a los siguientes recursos académicos:

- La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital (Gutiérrez y Tyner, 2012).
- Educación en alfabetización mediática para una ciudadanía prosumidora (García-Ruiz *et al.*, 2014).
- La docencia sobre la alfabetización mediática en las facultades de educación y comunicación (Romero y Gómez, 2015).
- La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria (Escoda *et al.*, 2016).

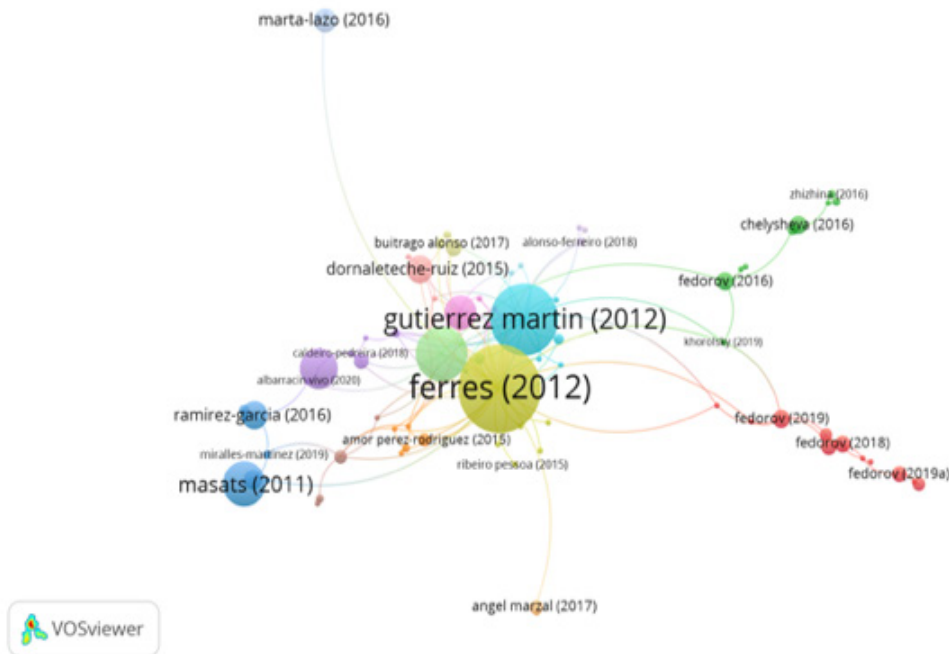


Figura 5. Principales recursos citados en los trabajos académicos

Fuente: elaboración propia

El documento central que articula gran parte de las investigaciones sobre este campo es el desarrollado por Ferrés y Piscitelli (2012). En él se formulan de manera detallada, a partir de las opiniones de un grupo de expertos, una serie de dimensiones que suponen las competencias mediáticas. De esta forma, se ha consolidado un conjunto de investigaciones, principalmente en el territorio iberoamericano, que acuden a este concepto. Esta propuesta se organiza a partir de seis dimensiones: Lenguaje,

estética, ideología y valores, tecnologías, procesos de interacción, procesos de producción y difusión.

Discusión y conclusiones

Un conjunto amplio de las políticas, programas y estudios relacionados con la educación mediática se han extendido notablemente de finales del siglo pasado, sin embargo, gran parte de la preocupación ha quedado en la promoción de habilidades instrumentales. En el caso de América Latina, el

desarrollo de propuestas oficiales relacionadas con la alfabetización mediática se han centrado, principalmente, en las competencias relacionadas con lo informacional y lo digital; es decir, su énfasis se ha puesto en la adquisición de habilidades digitales (TIC/informática), ello asociado a la promoción y gestión de condiciones para el acceso y la dotación de medios en los centros educativos (Durán, 2016, p. 385). Este enfoque igualmente está acompañado con la compra de dispositivos aunque raramente se sustenta en el marco de la promoción de una educación mediática en la región (Mateus y Andrada, 2019, p. 13); con estos procedimientos y enfoque se demuestra que, en general, continúa la tendencia a promover una formación enfocada solo en el uso instrumental de los recursos tecnológicos en el aula.

A pesar del posicionamiento de este enfoque, los resultados obtenidos en este estudio permiten dar cuenta de un panorama que empieza a incluir amplias cuestiones sobre el fenómeno mediático, es decir, existen en la actualidad diversos estudios que abordan amplias dimensiones como los lenguajes, la estética, los procesos de producción, la expresión, la desinformación, identidad digital, audiencia, representación, industria mediática. En todo caso, en la actualidad la tendencia de los estudios con alto impacto lleva a asumir la educación mediática superando una perspectiva operacional o instrumental para llegar a incluir amplios aspectos sobre las diversas derivaciones que suponen el entramado mediático, y de mayor importancia en un entorno mediatizado donde la propia configuración de funcionamiento de estos entornos pasa como opacos y se tiende a naturalizar en nuestra vida dada su uso cotidiano.

Los autores de mayor impacto en este campo de estudio asumen que la alfabetización mediática comporta unas competencias específicas vinculadas a un desenvolvimiento crítico frente a estos entornos (análisis, evaluación, creación, acceso), y por otra parte destacan su importancia en el mantenimiento de los procesos cívicos y democráticos, es decir, implica garantizar una participación de la ciudadanía en amplios entornos. Dan la voz a muchos conglomerados. Igualmente, empiezan a trasladar amplios asuntos vinculados a fenómenos

que se extienden tras el posicionamiento de una sociedad mediatizada, entre ellos principalmente destacan la desinformación, la datificación, funcionamiento como industrias, la autonomía personal.

El análisis de las principales publicaciones citadas en el campo de la alfabetización mediática da cuenta del establecimiento de un marco de competencia claro para abordar estratégicamente estudios de diagnósticos y ofrece algunas claves para la formulación de proyectos pedagógicas. El documento asume las competencias mediáticas como un conglomerado de seis dimensiones (Ferrés y Piscitelli, 2012). Esta propuesta trata fundamentalmente de organizar un conjunto de conceptos sobre la educación mediática.

Atendiendo el conjunto de estudios y autores que destacan en este campo en la actualidad, se establece claramente que los principales asuntos que se abordan o componen la educación mediática son: lenguajes, procesos de producción y difusión, estética, audiencias y tecnología, procesos de búsqueda de información, empoderamiento, ciudadanía crítica. Por ello, gestionar un proyecto pedagógico a este respecto parte de asumir la no neutralidad del entorno mediático y de articular preguntas y otras maneras de generar procesos creativos. Por ejemplo, en el caso del estudio del lenguaje llevaría a revisar ciertos tipos de música o ángulos de cámara que pueden emplearse para evocar determinadas emociones. Una propuesta pedagógica llevaría al análisis y a cuestionar la manera en que los medios usan diferentes formas de lenguaje para transmitir ideas o significados, y sobre cómo el uso de estos lenguajes se convierte en familiares y generalmente aceptados.

En el caso de la dimensión de producción llevaría a realizar cuestionamientos sobre quiénes son los creadores de los mensajes mediáticos, cómo los hacen, por qué y sobre la manera en que se distribuyen y regulan los medios. Implica también el análisis de los diferentes intereses económicos y modelos de negocios además de conocer las diferentes tecnologías involucradas en una producción y distribución mediática. Igualmente implica la creación de contenidos en diversos formatos con una mínima calidad. La formación en la estética de los entornos mediáticos llevaría a las personas a

reconocer los principales rasgos o atributos de un contenido, las distintas asociaciones que le otorgan los autores, igualmente implica acercarlos a otras estéticas que pasan al margen de los algoritmos de búsqueda, otras propuestas artísticas. En los procesos de búsqueda de información conduce a indagar sobre los procesos de funcionamiento de las plataformas de búsqueda, sobre los procesos para determinar la veracidad de la información y los criterios que llevan a los algoritmos a presentar unos enlaces y descartar otros y cómo estos afectan la manera que vamos construyendo nociones.

Como un rasgo común que se enuncia en los estudios frente a los retos de la alfabetización mediática es la formación de una ciudadanía crítica frente a estos entornos, se puede destacar que mantiene vigencia los postulados primarios de este campo basado en Freire (1993), quien comentaba que, ante estos entornos, es necesaria una posición “crítica, indagadora, curiosa”. En palabras de Buckingham (2019, p. 57) una formación para mantener cierto “escepticismo saludable” frente a nuestra relación con lo mediático, dado que la consolidación de una relación cotidiana contribuye a una especie de naturalización frente a estos entornos. En definitiva, la literatura científica en este campo viene promoviendo con mayor insistencia en la formación de posturas críticas frente a estos entornos frente a competencias para el manejo adecuado de los dispositivos mediáticos (Pérez Tornero, 2020).

Referencias

- Aparici Marino, R (1996). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (2.a ed.). Ediciones de la Torre.
- Area Moreira, M., Gros Salvat, B., y Marzal García-Quismondo, M. Á (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Editorial Síntesis.
- Bonilla, L. C., Vargas, A. M., Martínez, R. R., y Gutiérrez, M. P.-M. (2020). Uso de Scopus y Web of Science para investigar y evaluar en comunicación social: Análisis comparativo y caracterización. *Index.comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 10(Extra 3), 235–261.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263–277. <https://doi.org/10.18261/issn1891-943x-2006-04-03>
- Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111–119. <https://doi.org/10.1080/17439880701343006>
- Buckingham, D. (2019a). *The media education manifesto*. Polity.
- Buckingham, D. (2019b). Teaching media in a ‘post-truth’ age: Fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education / La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Culture and Education*, 31(2), 213–231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Buitrago Alonso, A., García Matilla, A., y Gutiérrez Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 81–104. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002>
- Burn, A. (2017). Revisiting the Popular Arts. In *International Handbook of Media Literacy Education*, 19–32. <https://doi.org/10.4324/9781315628110-3>
- Caldeiro Pedreira, M. C., y Aguaded Gómez, J. I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria RIDU*, 9(1), 37–56. <https://doi.org/10.19083/ridu.9.379>
- Cassany, D., y Casstellà, J. M. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353–374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castro Lara, E. (2016). Educomunicación. Los primeros 60 años de una historia polisémica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 1(2), 103–120. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v1i2.308>
- Centro Editor PDA & Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (Eds.).(2015). *Perspectivas 2015. El uso audiovisual en las aulas*. Editorial Planeta. https://aturuxofilms.files.wordpress.com/2016/05/dossier_perspectivas_iv_2015_100dpi.pdf
- Codina, L., Morales-Vargas, A., Rodríguez-Martínez, R., y Pérez-Montoro, M. (2020). Uso de Scopus y Web of Science para investigar y evaluar en comunicación social: análisis comparativo y caracterización. *Index Comunicacion*, 10(3), 235–261. <https://doi.org/10.33732/ixc/10/03usodes>
- Delgado Ponce, Á. (2015). *La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida* [Tesis de posgrado]. Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11753>

- Dezuanni, M. (2015). The building blocks of digital media literacy: Socio-material participation and the production of media knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 416-439. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.966152>
- Durán Tejedor, S. (2016). *AMI en Latinoamérica Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el contexto de la Alfabetización Mediática e Informativa en América Latina* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona <https://ddd.uab.cat/record/173980>
- Escoda, A. P., Zubizarreta, A. C., y Igado, M. F. (2016). La competencia digital de la Generación Z: Claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 49, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Fedorov, A. (2017). *Media and information literacy education dictionary*. https://www.researchgate.net/profile/Alexander-Fedorov-https://www.researchgate.net/profile/Alexander_Fedorov/publication/311675000_Media_and_Information_Literacy_Education_Dictionary/links/5853c2e808ae95fd8e1faa90/Media-and-Information-Literacy-Education-Dictionary.pdf
- Fedorov, A. V., y Levitskaya, A. (2015). Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: Opinión de expertos internacionales. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 23(45), 107-116. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-11>
- Ferreiro, E. (2019). Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies / Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Journal for the Study of Education and Development*, 42(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174>
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores, Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI editores. <https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Fuenzalida, F. V. (1984). Módulo de Educación para TV. Cencsa. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 9, 40-42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5791739.pdf>
- Fujita, K., Kajikawa, Y., Mori, J., y Sakata, I. (2014). Detecting research fronts using different types of weighted citation networks. *Journal of Engineering and Technology Management*, 32, 129-146. <https://doi.org/10.1016/j.jengtecman.2013.07.002>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., y Rodríguez-Rosell, M. D. M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(43), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Giraldo Luque, S., Durán, T., Abengozar, E., y Villegas Simón, I. M. (2014). MIL competencias: From theory to practice. Measuring citizens competences on media and information literacy. *E-Learning Papers*, 38, 18-30. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2014/174029/indepth_a2014n38p19.pdf
- Gordon, C. S., Jones, S. C., Kervin, L. K., y Howard, S. J. (2018). 'You could get sick, disgusting': An analysis of alcohol counter-advertisements created by children. *Health Education Research*, 33(5), 337-350. <https://doi.org/10.1093/her/cyy022>
- Gordon, E., y Mihailidis, P. (2016). *Civic Media: Technology, Design, Practice*. The MIT Press.
- Gutiérrez, A. M., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital, Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Hobbs, R., y Mihailidis, P. (Eds.). (2019). *The international encyclopedia of media literacy*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118978238>
- Hodgin, E., y Kahne, J. (2018). *Misinformation in the Information Age: What Teachers Can Do to Support Students*. *Social Education*, 82(4), 208-212. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1228710>
- Infante, M. I., y Letelier, M. E. (2013). *Alfabetización y educación: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219157.locale=es>
- Jenkins, H., Ito, M., y Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth*,

- Learning, Commerce, and Politics*. Polity Press. 978-0745660714
- Kahne, J., y Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108>
- Kahne, J., Lee, N.-J., y Feezell, J. T. (2012). Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation. *International Journal of Communication*, 6, 24. <http://journalistsresource.org/wp-content/uploads/2011/08/LitOnline.pdf>
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews*. Keele University. <https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>
- Lee, A., y So, C. (2014). Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 21(42), 137-146. <https://doi.org/10.3916/c42-2014-13>
- Lee, L., Chen, D.-T., Li, J.-Y., y Lin, T.-B. (2015). Understanding new media literacy: The development of a measuring instrument. *Computers & Education*, 85, 84-93. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.006>
- Livingstone, S. (2004a). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Livingstone, S. (2004b). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20. [https://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_\(LSERO\).pdf](https://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf)
- Livingstone, S., Stoilova, M., y Nandagiri, R. (2019). *Children's data and privacy online: Growing up in a digital age: an evidence review* [Monograph]. London School of Economics and Political Science, Department of Media and Communications. <http://www.lse.ac.uk/my-privacy-uk>
- López Luque, N. A. (2019). *Herramienta de apoyo a revisiones sistemáticas de la literatura en el área de la computación* [Tesis de maestría]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/170457>
- López-Romero, L., y Aguaded-Gómez, M. D. L. C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(44), 187-195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- Lora, M. E. A. (2001). Enseñar con textos e imágenes: Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 1. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/243767.pdf>
- Maksl, A., Ashley, S., y Craft, S. (2015). Measuring News Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 17. <https://doi.org/10.23860/jmle-6-3-3>
- Manderino, M., y Castek, J. (2016). Digital Literacies for Disciplinary Learning: A Call to Action. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 60(1), 79-81. <https://doi.org/10.1002/jaal.565>
- Martín-Barbero, J. (2002). Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. In *La educación desde la comunicación*. Editorial Norma. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/SaberNarrar.pdf>
- Martínez, M., Rico-Bautista, D., Riaño, E., Jazmín, C., Guerrero, C., y Parra Valencia, J. (2019). Analysis of the intellectual structure and evolution of research in human-computer interaction: A bibliometric analysis. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, 363-378.
- Masterman, L. (1996). Le revolución de la educación audiovisual. In *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (2a ed.). Ediciones de la Torre.
- Mateus, J.-C. (2019). *Educación mediática en la formación docente en el Perú* [Tesis doctoral]. Universitat Pompeu Fabra. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18755.45605>
- Mateus, J. C., y Andrada, P. (2019). *Educación mediática en Iberoamérica: Desarrollo y desafíos*. 032, 11-15. <https://doi.org/10.26439/contratexto2019.n032.4626Park>
- S. (2012). Dimensions of Digital Media Literacy and the Relationship with Social Exclusion. *Media International Australia*, 142(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/1329878X1214200111>
- Pereira, S., y Pereira, L. (2015). Digital Media in Primary Schools: Literacy or Technology? Analyzing Government and Media Discourses. *Educational Policy*, 29(2), 316-341. <https://doi.org/10.1177/0895904813492378>
- Pérez Rodríguez, M. A., y Delgado Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores, From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar: Media Education Research Journal*, 20(39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- [content/uploads/2015/09/Dossier_Perspectivas_IV_2015_100dpi.pdf](https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02)
- Pérez Tornero, J. M., Tejedor, S., Durán, T., Portalés, M., Esteban, A., y Calle, J. (2015). *Perspectivas 2015. El uso audiovisual en las aulas* (Centro Editor PDA). Editorial Planeta. Recuperado de <http://www.aulaplaneta.com/>

- wp-content/uploads/2015/09/Dossier_Perspectivas_IV_2015_100dpi.pdf
- Pérez Tornero, J. M., y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Editoria UOC. Pérez-Rodríguez, M. A., y Delgado, A. (2015). La enseñanza obligatoria ante un entorno digital. El grado de competencia mediática del alumnado. In *Los territorios de la educación mediática*. Editorial UOC.
- Pérez Tornero, J. M. (2020). La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas (Primera edición). UOC. Recuperado de <https://www.editorialuoc.cat/la-gran-mediatizacion-i-el-tsunami-que-expropia-nuestras-vidas>
- Romero, L. L., y Gómez, M. de la C. A. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(44), 187–195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- Small, H. (1973). Co-Citation in the Scientific Literature: A New Measure of the Relationship Between Two Documents. *Journal of the American Society for Information Science*, 24, 265–269. <https://doi.org/10.1002/asi.4630240406>
- Tully, M., y Vraga, E. K. (2018). A Mixed Methods Approach to Examining the Relationship Between News Media Literacy and Political Efficacy. *International Journal of Communication*, 12(0), 22. <https://doi.org/10.23860/jmle-7-3-4>
- Tyner, K. (1996). Conceptos clave de la alfabetización audiovisual. In *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (2a ed., pp. 40–42). Ediciones de la Torre.
- UNESCO. (1958). *700 millones de analfabetos en el mundo: Dos personas de cada cinco*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000078161_spa.locale=es
- UNESCO. (1983). *Revista trimestral de educación perspectivas*.
- Verón, E. (2015). Teoría de la mediatización: Una perspectiva semio-antropológica. *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, 20, 173–182.
- Viana, C. E. (2017). Educomunicação, do movimento popular às políticas públicas: o percurso acadêmico de Ismar de Oliveira Soares. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26). <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/927>
- Vraga, E., Tully, M., Kotcher, J., Smithson, A.-B., y Broeckelman-Post, M. (2016). A Multi-Dimensional Approach to Measuring News Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 7(3), 41–53. <https://doi.org/10.23860/jmle-7-3-4>
- White, H. D., y McCain, K. W. (1998). Visualizing a discipline: An author co-citation analysis of information science, 1972–1995. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(4), 327–355. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1097-4571\(19980401\)49:4](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4571(19980401)49:4)