

# Presentación

*Maria José Recoder*

Universitat Autònoma de Barcelona  
Presidenta de ATIC

Este volumen, que se suma a la lista de publicaciones promovidas por ATIC, tiene, como todos, un significado especial. En primer lugar, no podemos olvidar el contexto sociocultural en el que se ha gestado. Si ya el contexto político y cultural de los últimos años había puesto de manifiesto que la desinformación se difunde en el entorno digital a una velocidad inusitada, la pandemia generada por la covid-19 ha reforzado la idea de que los bulos, las mentiras y las informaciones sesgadas tienen tristemente cabida en nuestras sociedades con independencia de la gravedad de las situaciones que nos toque vivir.

Conscientes del papel y la responsabilidad que los y las profesionales de la comunicación y, en particular, las facultades, pueden tener para revertir esta tendencia, la Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC), responde con la publicación de este quinto libro de nuestra colección, donde se aborda el estudio de esta realidad desde nuestra óptica.

El capítulo 1 del libro resume las principales ideas del informe elaborado, a petición de la Junta Directiva de ATIC, por un grupo de expertas en la materia, que buscaba iniciar una línea de trabajo y acción que llevara a las Facultades, a sus docentes e investigadores, a tomar una posición más clara ante este desafío. Se realizó entonces una llamada a través de todos los decanos y decanas, miembros de ATIC, fruto de la cual se recibieron los trece capítulos adicionales que conforman este volumen. Más de 17 Universidades miembros de la asociación están representadas a través de los 36 investigadores e investigadoras que han redactado estos textos.

El libro se articula sobre tres ejes: la alfabetización mediática en la docencia de nuestras facultades, la alfabetización mediática en el trabajo investigador, y la dimensión de la transferencia de conocimiento sobre este tema.

El libro ha sido coordinado por Charo Sádaba, Decana de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra, Patricia Nuñez-Gómez, de la Universidad Complutense de Madrid, y José Manuel Pérez Tornero, de la Universidad Autònoma de Barcelona y, desde marzo de 2021, presidente del

Consejo de Administración de RTVE. Una prueba de la solidez del interés por la alfabetización mediática e informacional de las facultades de comunicación en España la constituye no solo la trayectoria profesional de estos editores, sino la cantidad y la calidad de todos los textos que conforman este volumen y en los que han participado muchos de los principales referentes en la materia.

Y más interesante todavía es el potencial de lo que se puede hacer desde ATIC, animando y promoviendo la creación de redes de trabajo que incluyan también a las y los profesionales de la comunicación, a los colegios y asociaciones de periodistas y publicitarios, y a la sociedad civil.

Porque no olvidemos que solo una ciudadanía educada para distinguir la verdad de la mentira en todos los mensajes que circulan en las redes sociales o en los medios de comunicación, será una ciudadanía crítica con la realidad y el poder, y podrá defender la democracia y las normas de la convivencia.

## La alfabetización mediática e informacional en la educación formal: un reto necesario

*Andrea Francisco Amat*  
Universitat Oberta de Catalunya

*Marc Pallares Piquer*  
Universitat Jaume I

*Gemma Abellán Fabrés*  
Universitat Oberta de Catalunya

*Alessandra Farné*  
Universitat Jaume I

El objetivo de este capítulo es abordar la relevancia de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), especialmente entre la juventud. Para ello, comenzaremos respondiendo a *qué* entendemos por AMI y al *por qué* y *para qué* es necesario incluirla dentro del sistema educativo formal del siglo XXI. En este sentido, el primer punto del informe realiza una aproximación conceptual y pone de manifiesto su importancia.

En un segundo apartado nos centraremos en el estudio del contexto donde se ubica nuestra propuesta: el sistema de educación formal de la juventud en España. Analizaremos cómo se está abordando la competencia informacional y mediática en los niveles de educación secundaria y bachillerato y cuál es el nivel de competencia que tiene el profesorado y la juventud.

Cabe señalar que entendemos el presente documento como una aproximación a la propuesta de la AMI en el contexto actual. Por ello, tiene la voluntad de ser un texto abierto que pueda ser de utilidad a la hora de comenzar un proceso participativo profundo de todos los agentes de la comunidad educativa para impulsar la Alfabetización Mediática e Informacional en la educación secundaria obligatoria.

### *1. ¿Qué es, cuándo y por qué surge la AMI? Historia de una reivindicación*

En una época en que la revolución tecnológica permite el acceso ilimitado a una ingente cantidad de fuentes de información, el campo de la educación debe revisar sus objetivos para responder a necesidades sociales de diversa índole.

De la misma manera que algunos acontecimientos del pasado hicieron posible una cierta forma de racionalidad, como es el caso de la imprenta, que propició un *ethos* muy concreto en las sociedades del momento (Pérez Castro, 2011), hoy las tecnologías informáticas imponen otra antropología, una nueva forma de *ser humano*, en definitiva. Esto conlleva que resulte inevita-

ble afrontar (re)planteamientos acerca de la capacitación y la sensibilización del profesorado respecto a la AMI en el proceso educativo. Urge también, en última instancia, reflexionar sobre su integración en la acción educativa, esencialmente a partir de su concreción curricular y a la estela de actuaciones cimentadas en dimensiones de enseñanza que articulen métodos pedagógicos y recursos apropiados.

La AMI analiza el papel de la información y los medios de comunicación en nuestro día a día, profundiza en las funciones y propiedad de estos medios, asume la valoración crítica de la producción de contenidos y se ocupa de aquella toma de decisiones que, posteriormente, adoptaremos como receptores de información y contenidos mediáticos.

En los años setenta, Zurkowski (1974) acuñó el término *information literacy* para poner el foco en la capacidad de comprender la información y, en paralelo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) empezó a poner interés en la AMI como una vía para estimular la conciencia crítica de la ciudadanía (Buitrago, 2016). En 1973 el International Council for Film, Television and Audiovisual Communication (ICFT) de la Unesco (1977: 3) definió la educación mediática como el estudio, aprendizaje y enseñanza *de y sobre* los medios de comunicación, y apostó por un área de conocimiento autónoma que se adscribiese a la teoría y práctica educacional, y que se relacionara con los distintos avances tecnológicos.

En 1982 se firmó la Declaración de Grünwald, promovida por la Unesco, considerada la génesis del movimiento mundial de la educación mediática. En el documento se evidenció el escaso interés de la escuela por el tema, poniendo de relieve «un verdadero abismo [que] separa las experiencias educacionales que proponen estos sistemas [formal e informal] y el mundo real» (1982: 1). Las razones para educar mediáticamente, que ya eran indispensables en los 80, pasaron a ser apremiantes, sobre todo como consecuencia del desarrollo tecnológico y de la repercusión de la mediatización en la vida cotidiana de las personas (Hjarvard, 2016).

A nivel internacional se ha seguido impulsando la necesidad de la AMI desde la Declaración de Alejandría (Unesco, 2005) en adelante, consolidando la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida como los faros de la Sociedad de la Información que iluminan las rutas hacia el desarrollo y adoptando una concepción de la AMI como una serie de conocimientos y habilidades que empodera a las personas (Wilson *et al.*, 2011). Asimismo, la última declaración, en Seúl (Unesco, 2020) pone el foco en la importancia de la AMI para defenderse de la desinformación. A partir de estas premisas, cabe destacar que el eje fundamental de la AMI es el pensamiento crítico y se refiere a la información en todas sus formas —impresa, digital, datos, imágenes y palabras— y abarca (y se solapa) con la alfabetización en medios (*media literacy*), contenidos digitales (*digital literacy*), académicos

micos (*academic literacy*) e incluso de salud (*health literacy*) para poder tomar decisiones informadas (Sales, 2020). Pues, independientemente del formato de la información, el foco está en «la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad» (Sales, 2020: 2).

### 1.1. AMI vs. Competencia digital

Como hemos apuntado, en el actual contexto general de digitalización, se hace indispensable adquirir y desarrollar las competencias necesarias para poderse mover en este entorno de manera efectiva. Teniendo en cuenta que la tecnología es cambiante y que esta digitalización está presente en casi todos los aspectos de la vida cotidiana, en 2006 el Parlamento y Consejo Europeo plantean la competencia digital como una de las ocho Competencias Clave necesarias para la Formación a lo Largo de la Vida (2006/962/EC-Oficial Journal of European Union) definiéndola como «el uso crítico y seguro de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de tecnología para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet». En España se adoptó la resolución del Parlamento Europeo mediante los reales decretos 1513/2006, de 7 de diciembre, 1631/2006, de 29 de diciembre, donde se explicita que la competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Se incorporan distintas habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en diferentes soportes una vez ya es tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento crucial para informarse, aprender y comunicarse (INTEF, 2017).

Años más tarde se establece un marco común en competencia digital con el objetivo de aportar una definición sólida al concepto, fruto de diversas investigaciones. Así nace en 2013 el Marco para el Desarrollo y el Conocimiento de la Competencia Digital en Europa (DigComp) actualizado en 2016 por el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Ciudadanos (DigComp 2.0), y posteriormente revisado y ampliado en 2017 (DigComp 2.1) con los niveles de adquisición y ejemplos de uso.

De esta forma se establece un marco común general y compartido tanto para la esfera social como para la laboral y la educativa. En este sentido es el punto de partida para la Competencia Digital Docente propuesta por el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España). Si

leemos el marco competencial propuesto, veremos la evidente permeabilidad entre esta competencia digital planteada y la mediática y la informacional, aunque estas no se mencionen. Como aparece en el documento de Competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC-Oficial Journal of European Union),

Las personas deben comprender las posibilidades que las TIC ofrecen como herramienta de apoyo a la creatividad y la innovación, y estar al corriente de las cuestiones relacionadas con la validez y la fiabilidad de la información disponible y de los principios legales y éticos por los que debe regirse el uso interactivo de las TIC. (...) Las capacidades necesarias incluyen: la capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos. Las personas deben ser capaces de utilizar herramientas para producir, presentar y comprender información compleja y tener la habilidad necesaria para acceder a servicios basados en Internet, buscarlos y utilizarlos, pero también deben saber cómo utilizar las TIC en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. (...) La utilización de las TIC requiere una actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos; esta competencia se sustenta también en el interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales.

Así pues, parece que se concibe la competencia digital como si fuera una nueva competencia, cuando en realidad «lo nuevo» fueron en su momento las tecnologías, en este caso las digitales, y el medio, en constante evolución, junto con sus especificidades, procesos, posibilidades y riesgos. Es decir, la AM y la AI ya incluyen y reivindican buena parte de todas estas capacidades, más allá del mero uso instrumental de la tecnología. Y, de hecho, ambas nociones se unieron bajo el paraguas del término AMI recogido también en el *Currículum para profesores* de la Unesco (Wilson *et al.*, 2011).

En el siguiente cuadro comparativo podemos observar estas convergencias competenciales entre AMI, competencia mediática y competencia digital:

Tabla 1.

Competencias AMI (engloban alfabetización mediática, informacional y digital. Unesco, 2011)	Dimensiones competencia mediática (a partir de la propuesta de Ferrés y Piscitelli, 2012)	Áreas competenciales competencia digital, DigComp 2.1 (Vuorikari, Punie, Carretero, 2017)
<ul style="list-style-type: none"> <li>–Definir y articular necesidades de información.</li> <li>–Localizar y evaluar información.</li> <li>–Organizar información.</li> <li>–Uso del conocimiento de las TIC para procesar información.</li> <li>–Conocer dónde y cómo localizar información.</li> <li>–Usar herramientas informáticas para buscar, almacenar y recuperar información.</li> <li>–Analizar y evaluar la información para diferenciar la que es útil de la que no.</li> <li>–Evaluar de una manera crítica el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios.</li> </ul>	<p><i>Lenguajes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Conocimiento de los códigos, capacidad para utilizarlos y para analizar mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.</li> </ul>	<p><i>Información y alfabetización informacional (en datos).</i></p> <p>Competencia 1.1. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales.</p> <p>Competencia 1.2. Evaluación de información, datos y contenidos digitales.</p> <p>Competencia 1.3. Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>–Comunicar información.</li> <li>–Uso ético de la información.</li> <li>–Uso del conocimiento de las TIC para procesar información.</li> <li>–Comprometerse con los medios para la autoexpresión y la participación democrática.</li> </ul>	<p><i>Procesos de interacción</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática.</li> <li>–Capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en el intercambio de mensajes.</li> </ul>	<p><i>Comunicación y colaboración</i></p> <p>Competencia 2.1. Interacción mediante las tecnologías digitales.</p> <p>Competencia 2.2. Compartir información y contenidos digitales.</p> <p>Competencia 2.3. Participación ciudadana en línea</p> <p>Competencia 2.4. Colaboración mediante canales digitales.</p> <p>Competencia 2.5. Netiquette.</p> <p>Competencia 2.6. Gestión de la identidad digital.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>–Revisar destrezas (incluyendo TICs) necesarias para producir contenido generado por los usuarios.</li> <li>–Usar herramientas informáticas para elaborar y presentar información.</li> <li>–Aplicar la información para crear y comunicar conocimientos.</li> <li>–Uso ético de la información</li> </ul>	<p><i>Procesos de producción y difusión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción, las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación.</li> <li>–Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y disseminar mensajes mediáticos.</li> </ul>	<p><i>Creación de contenidos digitales</i></p> <p>Competencia 3.1. Desarrollo de contenidos digitales.</p> <p>Competencia 3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales.</p> <p>Competencia 3.3. Derechos de autor y licencias.</p> <p>Competencia 3.4. Programación.</p>

		<p><i>Seguridad</i></p> <p>Competencia 4.1. Protección de dispositivos.</p> <p>Competencia 4.2. Protección de datos personales e identidad digital.</p> <p>Competencia 4.3. Protección de la salud.</p> <p>Competencia 4.4. Protección del entorno.</p>
<p>–Revisar destrezas (incluyendo TICs) necesarias para producir contenido generado por los usuarios.</p>	<p><i>Uso de Tecnología</i></p> <p>–Conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes.</p> <p>–Comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad.</p>	<p><i>Resolución de problemas</i></p> <p>Competencia 5.1. Resolución de problemas técnicos.</p> <p>Competencia 5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.</p> <p>Competencia 5.3. Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa.</p> <p>Competencia 5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital.</p>
<p>–Entender las condiciones bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones.</p> <p>–Entender el papel y las funciones de los medios en las sociedades democráticas.</p> <p>–Evaluar de una manera crítica el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios.</p>	<p><i>Ideología y valores</i></p> <p>–Capacidad de lectura comprensiva y crítica, de análisis crítico y actitud de selección de los mensajes mediáticos, en cuanto representaciones de la realidad.</p>	
	<p><i>Estética</i></p> <p>–Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales: la innovación formal, temática y estética.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Como observamos en el cuadro, buena parte de estas áreas y competencias se complementan, y la mayoría están íntimamente relacionadas, especialmente en lo referente a la búsqueda, selección, almacenamiento y recuperación de la información, así como en lo que se refiere a la creación de contenidos y a los procesos de comunicación, aunque también presentan algunas diferencias importantes. Por ejemplo, en el DigComp no se contempla el conocimiento de los diferentes lenguajes ni tampoco se hace referencia a la evaluación y el análisis crítico de los contenidos que nos llegan a través de los medios digitales. Del mismo modo, en competencia mediática y en AMI no se hace ningun-



na referencia a la seguridad digital, ni tampoco a la *netiquette* en los procesos de comunicación. Esto implica una apuesta por una integración de todas ellas, dado que buena parte ya se contemplaban en AMI y en competencia mediática con anterioridad al marco europeo propuesto en el DigComp, y otras indefectiblemente han surgido posteriormente fruto de la propia evolución tecnológica, y se han podido integrar fácilmente.

Podemos afirmar entonces que la digitalización impregna lo mediático y viceversa, amplificando así sus procesos y haciéndolos extensibles de manera evidente a toda la ciudadanía, en cuanto al acceso a grandes cantidades de información, diversidad de formatos y contenidos (textuales, gráficos y audiovisuales principalmente), la facilidad para la creación y compartición de contenidos por parte de los usuarios, así como las múltiples formas de comunicación y colaboración que se generan, especialmente con la aparición de la web 2.0. Por eso cabría reivindicar entonces el concepto de AMI dentro de este marco de competencia digital, ya que sin ella no sería posible, y porque la competencia digital requiere mucho más que el uso instrumental de la tecnología y necesita de una visión crítica y analítica para una ciudadanía más comprometida y participativa. Tal y como lo expresan González Rivallo y Gutiérrez Martín (2017), el desarrollo de la competencia digital debería capacitar también a los individuos para el aumento de su autonomía crítica como parte integrante de su desarrollo personal y como ciudadano. Hablar sobre cuestiones relativas al análisis crítico de medios o al estudio de contenidos mediáticos no es algo tan habitual. La integración curricular de los nuevos medios debe también suponer la educación mediática de sus usuarios.

No obstante, la competencia mediática todavía no forma parte, de manera activa, del desarrollo de los sistemas educativos. Al considerarla un derecho esencial para el ejercicio de la ciudadanía, el desafío radica en revalorizarla, en encontrar la manera de que exista un consenso social y político para implementarla en el campo de la educación.

### *1.2. Conceptualización y elementos clave: Alfabetización comunicativa, competencias mediáticas y competencias transmedia*

En la actualidad impera una idea de «conectividad permanente» (Serrano-Puche, 2013) en el ecosistema comunicativo que justifica la necesidad de capacitación crítica del receptor. Sin embargo, la mera presencia de los nuevos recursos tecnológicos no implica ni que una sociedad progrese ni que la recepción del contenido de ese ecosistema comunicativo enriquezca, *per se*, a quien lo recibe; en consecuencia, se hace necesario complementar la integración a dicho ecosistema comunicativo con la comprensión e interpretación tanto de los recursos tecnológicos como de sus contenidos.

De esta manera, la AMI engloba el conocimiento, las habilidades y las competencias imprescindibles para la utilización e interpretación adecuada de la

información y los contenidos mediáticos. En concreto, la Comisión Europea la define como la capacidad de acceso, comprensión, generación y evaluación crítica de los distintos medios de comunicación. La Asociación de Alfabetización Mediática (AML) determina que la función de esta alfabetización es el desarrollo de la capacidad de codificar, evaluar y comunicarse en los diferentes tipos de medios existentes, así como la capacidad para distinguir entre la ficción, la información y lo artístico (Cuervo; Medrano, 2013). La AML la singulariza como una serie de competencias individuales que se desenvuelven en los medios de comunicación, articuladas en tres segmentos piramidales de competencias: la base, que se ocupa de las competencias de acceso y uso de los medios; las competencias vinculadas con la asimilación y la crítica; las competencias de producción comunicativa y creativa.

Estas caracterizaciones ahondan en la necesidad de no reducir la alfabetización comunicativa a un proceso de alfabetización funcional; la pretensión es enfocarla como algo más, pues requiere de códigos de evaluación y reflexión crítica de los medios que permitan el análisis crítico de los discursos mediáticos y la generación de posteriores productos mediáticos (Morduchowicz, 2003; Buckingham, 2005, 2011; Tyner, 1997; Gutiérrez; Tyner, 2012). Esta concepción se adapta al documento *Alfabetización Mediática e Informacional: currículum para profesores* (Wilson *et al.*, 2011), que se hace eco del marco conceptual y las orientaciones pedagógicas propuesto por la UNESCO y que contiene tres áreas: conocimiento de los medios y entendimiento para la participación social, la evaluación de sus textos y su producción y uso.

Todo el espacio-tiempo de interacción y recepción de mensajes (insertados en un sistema comunicativo que requiere de esta nueva concepción de la alfabetización) ha permitido consensuar seis competencias clave en educación para los medios: comprensión, capacidad crítica, creatividad, consumo, ciudadanía y comunicación intercultural (Frau-Miegs; Torrent, 2009), y ha puesto las bases para afrontar el horizonte de las competencias que se necesitan para el desarrollo e implementación de un Alfabetismo Transmedia (*Transmedia Literacy*), definido como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas (Scolari, 2018b: 4), que continúa aportando muchas cosas, pero al que consideramos dentro de la alfabetización mediática.

En cierta manera, no solo nos corresponde analizar aquello que los medios transmiten sino aquello que el receptor está *haciendo* con ellos, esto es, su capacidad de ser prosumidor (productor-consumidor), esto implica que se requiera también de unas competencias transmedia que se centren en las habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desplegadas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas (Scolari, 2018a y 2018b). Así, hablar de alfabetización transmedia y dirigir la atención hacia las relaciones mutuas presentes entre las personas

y todos sus recursos potenciales de expresión comunicativa, establece las vías —como resumen Area, Borrás y San Nicolás (2015)— para disponer de las habilidades para el acceso a la información y para el uso de cualquier recurso tecnológico, sea impreso, audiovisual o digital; también contiene las dimensiones cognitivas que hacen posible la transformación de la información en conocimiento y presenta los lenguajes y los elementos que expresan y generalizan la información a través de cualquier medio. Esa serie de parámetros, concluyen los autores, permiten que se disponga de criterios y valores para el uso ético, colectivo y abierto de la información y el conocimiento.

Por todo ello, consideramos que la AMI es una herramienta fundamental para la construcción de una sociedad crítica y participativa que pueda afrontar de una forma comunitaria, comprometida y transformadora los retos en el siglo XXI.

## *2. ¿Por qué la AMI es crucial en la actualidad?*

### *2.1. Avance de la sociedad informacional y digital*

La irrupción de las tecnologías ha transformado la manera en que los seres humanos nos comunicamos y educamos. Las tecnologías están en todos los rincones de nuestra vida diaria. En ocasiones se sitúan en una posición preeminente en algún acontecimiento de la escena mundial (colaborando en la victoria electoral de algún candidato, dando a conocer a una activista medioambiental adolescente, etc.). No obstante, de manera cotidiana, suelen operar en dimensiones menores y más localizadas de la sociedad, que repercuten en la vida de las personas a través de softwares, GPS, bases de datos, entornos en red, etc. Lo relevante es hacer constar que los dispositivos tecnológicos no son solamente utilizados sino que, además, interactúan con nosotros. Ya no se trata de acciones sobre los instrumentos sino de interacciones con los instrumentos.

Las tecnologías requieren, por lo tanto, de una serie de decisiones éticas. Este hecho no implica que sean agentes éticos en sí mismos, pero presentan la necesidad de replantearse diferentes cuestiones. En primer lugar, a través de las tecnologías suceden acontecimientos que abren grietas entre unos humanos y otros; en segundo término, hay que preguntarse quién y cómo ejerce el control de toda la información que aquellas dimensiones tecnológicas generan. Hablar de la vertiente ética en las nuevas tecnologías de la información no es algo simplemente teórico sino, sobre todo, un reto que debe asumir cada sujeto, las instituciones y la sociedad en general. Se requiere de nuevos paradigmas mentales, pero también de voluntad política; todo ello debe canalizarse en un esfuerzo mancomunado que implique a todos los actores sociales con la finalidad de alcanzar consensos y proponer criterios comunes

que permitan afrontar estas situaciones en las que los dispositivos no solo nos «sirven para» sino que incluso «actúan» (Fabris, 2012).

Todo ello conforma una serie de parámetros entrelazados entre visiones normativas, conocimientos reales, futuros imaginarios, aspiraciones y objetivos que, a la postre, operan también en el campo de la educación, pero que, en realidad, pueden o no corresponderse con las vivencias que se desarrollan en aquellos procesos educativos que realmente se llevan a cabo dentro de las aulas.

## *2.2. Saturación*

El desarrollo del mundo digital ha implicado la multiplicación de medios con capacidad para ofrecer cada vez más información. Se almacenan cantidades ingentes de terabytes en nubes y ordenadores, pero el tiempo que los seres humanos tenemos para atenderlos disminuye progresivamente. Esto evidencia una disfunción de la llamada economía de la atención (Goldhaber, 2006). La fatiga cognitiva que supone nutrirse de más información de la que permite la capacidad humana nos porta al fenómeno de la infoxicación (Cornella, 2000).

A tenor de ello, la sociedad de la información es también la sociedad de la saturación; vivimos tiempos de «infoxicación» e «infopolución», momentos de aluvión informativo que devienen baluartes de una sociedad cada vez más digitalizada (Aguaded; Romero-Rodríguez, 2015). No obstante, mientras que la desinformación implica una pretensión por obtener en el destinatario una respuesta esperada, la saturación pasa cuando el receptor recibe información en exceso. Esto puede provocar que, dentro de los parámetros de referencia cognoscitivos, incluso pueda desarrollar la tendencia a evitar la (múltiple) información recibida de forma inconsciente, bien porque esta adopta formas que no encajan en su ideología (o en sus inquietudes, o en su escala de valores, (Doherty; MacClintock, 2002) bien porque se produzca por la sobresaturación de informaciones que navegan por el ecosistema comunicativo.

La nueva galaxia digital (Castells, 2003) ha hecho posible que el sujeto deba cuestionarse sus propias formas de interactuar, e incluso su manera de estar informado; todo esto lo ha ido convirtiendo, por una parte, en un mero receptor (con poco margen para prestar atención a los aspectos que de verdad le afectan e interesan, pues se le ha abocado a un goteo incessante de mensajes accesorios y poco útiles, que le llegan por todas partes), y, por otro lado, en un emisor que ostenta la posibilidad de ser un agente creador de mensajes, alguien solidificado en sí mismo en un medio pero cuya comprensión de su propia realidad puede, en realidad, ponerse en duda por el resto de la ciudadanía incluso cuando dispone de cierto grado de credibilidad.

Todo esto no hace sino situarnos frente a un paradigma de ilusión de la verdad, donde existir en la dimensión digital es ya parte de la propia existen-

cia social y, al unísono, condiciona el grado de información —o desinformación— que un sujeto tiene sobre su entorno. En este sentido, la alfabetización mediática debe marcarse como otro de sus objetivos dotar al alumnado de mecanismos que le permitan detectar los patrones (sociales, ideológicos, etc.) de expansión de la información que están reestructurando la gestión y socialización del conocimiento y las opiniones, analizando críticamente no solo a los agentes emisores sino a las instituciones, organismos, asociaciones, etc., que los impulsan y los amparan.

### 2.3. *Desinformación y desórdenes informativos*

Los desórdenes informativos (desinformación, *fake news*, hechos alternativos, posverdad, *deepfakes*, etc.) son producciones intencionales cuya estrategia consiste en la fabricación de la duda y de falsas controversias con el fin de conseguir beneficios económicos o ideológicos. Como explica Miguel del Fresno (2019), suponen una voluntad de autoridad sobre la realidad y, en la práctica, una voluntad de supremacía ideológica, así como un verdadero riesgo para las democracias liberales. Están interrelacionados entre sí y dependen de las tecnologías post Internet, lo que ha modificado la naturaleza misma de la comunicación interpersonal colectiva. Tienen ramificaciones que han permitido su eclosión actual: a) la fuerza contra la ciencia desde el ámbito corporativo; b) la crisis de los medios de comunicación nacionales y locales post Internet; c) el desarrollo de plataformas tecnológicas que han socializado la capacidad de publicar y distribuir contenidos a bajo coste; d) la crisis de los expertos y los avances en psicología; e) un cambio en la forma de entender el poder en el siglo XXI, como la capacidad de establecer las relaciones de definición de la realidad misma (Beck, 2016).

Las cascadas informativas con desinformación pueden impactar en grandes audiencias, durante períodos de tiempo similares a los de la información *verdadera* (Vosoughi et al., 2018). Todo esto presenta un desafío a los sistemas educativos, que pasan a ser, más si cabe, ejes clave en el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias analíticas para una intervención educativa exitosa (Alcolea-Díaz; Reig; Mancinas-Chávez, 2020: 106), circunstancias que refuerzan la necesidad de promover la concreción e implementación de la AMI como elemento curricular en los sistemas educativos actuales.

### 2.4. *Identidades digitales*

Si aceptamos que actualmente las tecnologías son una vía de extensión de nosotros mismos se hace necesario tener presente que las identidades se ven condicionadas por las particularidades de estas tecnologías. A pesar de que la representación de una identidad adolescente (y tecnológicamente *conectada*) aparentemente se ha vuelto tan omnipresente hoy en día, hay que afrontarla

como una creación, esto es, como la conjunción de elementos operativos, antes que como un todo connatural al cuerpo o a la voluntad propia del sujeto. En consecuencia, el yo activo y creativo que se fomenta mediante los códigos tecnológicos no es una condición natural, sino una nueva identidad pedagógica y, a su vez, una moderna forma de vida que el currículo debe concretar cómo debe ser tratada.

En este sentido, la AMI también tiene que definir los análisis de las (multi-dimensionales) vías que se encuentran presentes en la educación, en la tecnología y en la creatividad, puesto que estas son las dimensiones que van forjando la identidad pedagógica que subyace en la galaxia tecnológico-digital, esto es, aquello que da forma a las identidades digitales de aprendizaje.

Resulta complejo percibir la identidad humana como un simple elemento de su propia unidad, pues, en las sociedades de hoy, es más habitual entenderla sobre la base de una heterogeneidad y segmentación de los *ciberyoes*, que propician que el alumnado que acude a las aulas experimente la sensación de poseer tecnocuerpos ensamblados, que son flexibles, variados y desplazados hacia distintos roles, en diferentes medios y en momentos muy dispares.

Las vertiente virtual de la galaxia digital habilita la fluidez y la pluralidad de la identidad como un eje creativo abocado a la configuración de «identidades en acción» (Weber; Mitchell, 2008) pero también hace posible la proyección de reflejos segmentados, poco precisos, de una persona; por eso la alfabetización mediática debe erigirse en un eje que propicie las herramientas y estrategias para que el profesorado conozca las identidades en redes, que horadan una incesante cantidad de realidades sociales, culturales y económicas con las que el alumnado se va ajustando y comparando continuamente.

### *2.5. La metáfora del puzle y el telegrama*

De las diferentes metáforas creadas en las dos últimas décadas para comprender el alcance de la cultura y los comportamientos de la sociedad digital (lo líquido —Bauman, 2006—, el enjambre —Han, 2014—, etc.) quizá la que determina con más claridad la urgencia de la reivindicación de la AMI es «la metáfora del puzle y el telegrama» (Area; Borrás; San Nicolás, 2015). Esta metáfora evidencia que la información se ha convertido en un conjunto de productos digitales que se crean (y se consumen) de manera vertiginosa, tanto por parte de los adultos como por los jóvenes, lo que conlleva que la competencia para escribir o leer textos que tengan una cierta complejidad se esté viendo afectada (Carr, 2010). Esto minimiza nuestra aptitud como sujetos que domina(ba)n las formas expresivas para la redacción de textos extensos, coherentemente argumentados y contruidos con base en una secuencia de inicio, desarrollo y conclusión.

La mayoría de los textos de las redes sociales, por el contrario, son breves, espontáneos, y poco meditados. Es el triunfo de la inmediatez comunicati-

va frente a la reflexión intelectual. Es el logro de la escritura del tuit o del WhatsApp, en detrimento de la elaboración pausada del texto narrativo. La alfabetización, por lo tanto, debe cultivar las competencias que se preocupan por aquellas dimensiones que hacen posible que el sujeto domine distintos lenguajes (sean textuales, audiovisuales, icónicos o sonoros) en diversas formas expresivas (microcontenidos, narraciones o hipertextos), y siempre con el fin último de llevar a cabo una lectura y una producción crítica de estas formas expresivas.

Todos estos retos apuntados a lo largo del apartado apuntan la urgencia y relevancia de impulsar la AMI. En el siguiente apartado, nos centraremos en el contexto donde se ubica nuestra propuesta: el sistema de educación formal de la juventud.

### *La AMI en la educación formal*

1. Adolescencia: el uso de la tecnología no es equivalente a la capacidad crítica.

Para la generación Millennial —la primera realmente nacida en el contexto de la sociedad de la información y/o digital— el uso de la tecnología, Internet, móviles y videojuegos constituye un referente irrenunciable para su vida cotidiana. Es notorio y evidente que sus modos de consumo, producción y difusión con relación a la cultura representan una ruptura con los hábitos y comportamientos de las generaciones anteriores, ya que son sujetos que desarrollan sus experiencias vitales en un entorno mediado tecnológicamente; consumen todo tipo de productos mediáticos; invierten gran parte de su tiempo de ocio con distintos tipos de máquinas (televisión, videojuegos, ordenadores, telefonía...); están sobreestimulados o saturados de información y de experiencias culturales multimediáticas y desarrollan hábitos y comportamientos de alto nivel de consumismo (Area; Borrás; San Nicolás, 2015).

La juventud del estado español con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años pasan más horas al año conectados a internet que en el colegio, navegan de media casi tres horas diarias (2:54 horas) (Informe Qustodio, 2019). En 2014, las actividades sociales realizadas por internet más comunes entre los jóvenes de la Unión Europea incluían enviar y recibir correos electrónicos (86%) y participar en las páginas de las redes sociales (82%) (Eurostat, 2015). Están construyendo sus relaciones sociales en entornos digitales y usan la Red como una biblioteca para cualquier necesidad de conocimiento. En estudios recientes se destaca la primacía de la plataforma YouTube en la vida de los adolescentes como un elemento clave de su cultura mediática y, en algunos casos, su fuente principal de información (Scolari, 2018a y 2018b).

De hecho, los adolescentes despliegan multitud de estrategias de aprendizaje informal cuando están en entornos mediáticos. En el estudio de Scolari (2018b), se destacan seis: aprender haciendo, resolución de problemas, imitación/simulación, juego, examinación/evaluación y enseñanza. Todas ellas se

muestran muy útiles y efectivas para aprehender y desarrollar nuevas competencias, algo que la educación formal podría aprovechar. De hecho, que parte de la juventud esté aprendiendo en entornos digitales no significa que no sea necesaria una alfabetización mediática crítica y comprometida socialmente.

Estamos cada vez más inmersos en una cultura web 2.0 y, sin embargo, hay un bajo nivel de participación. Los usuarios son en su mayoría consumidores de noticias (Hernández; Renés; Graham; Greenhill, 2017) y solo un porcentaje pequeño de adolescentes se interesan por la creación de contenido (Common Sense Media, Rideout, 2015 y OFCOM, 2016, en Scolari, 2018b). En este sentido, es importante señalar que un mayor uso y consumo no significa un aumento de la capacidad crítica y participativa.

Según el informe «Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España», el grado de alfabetización mediática de la población española tiene tasas muy bajas en prácticamente todas las dimensiones, relacionado con su escasa capacidad para entender de forma crítica los medios y evaluar sus múltiples y variados contenidos, así como para establecer eficaces formas de comunicación en contextos emergentes (Ferrés *et al.*, 2011). En esta línea, muchos de los adolescentes de hoy en día están profundamente comprometidos con las redes sociales, pero esto no significa que tengan el conocimiento de las habilidades inherentes para aprovechar al máximo sus experiencias en línea. La retórica de los «nativos digitales», lejos de ser útil, a menudo es una distracción para comprender los desafíos que enfrentan los jóvenes en un mundo interconectado (Boyd, 2014). El acceso a los medios no garantiza que el individuo sepa usar los medios, el acceso a la producción tampoco garantiza que la juventud sepa entender y analizar los medios y los mensajes que difunden (Scolari, 2018a).

De hecho, se ha observado una falta de competencia crítica en estudios recientes en nuestro territorio (Establés; Guerrero; Contreras, 2019; Scolari, 2018a). En esta línea, la investigación realizada por el equipo de Scolari muestra que, aunque en muchas ocasiones los adolescentes manifiestan capacidad para detectar y describir estos ítems, son muy pocos los que presentan una actitud crítica frente a ellos. Es decir, son capaces de reflexionar y detectar estereotipos, pero no son críticos con ellos (Masanet; Establés, 2018).

Por otra parte, según el estudio de Establés, Guerrero y Contreras (2019), se siguen perpetuando los roles tradicionales de género a la hora de consumir y crear contenido. El ámbito de los videojuegos todavía continúa liderado por los jóvenes, mientras que en el de la escritura creativa la presencia masculina es residual. Respecto a las redes sociales hay una tendencia a la paridad con relación al consumo, si bien a nivel de producción y de posicionamiento de marca personal existe una mayor participación por parte de las chicas.

## 2. Alfabetización mediática en la educación formal: una eterna olvidada.

El desarrollo de la educación mediática en el sistema educativo se enfrenta a



diversos problemas. Por un lado, la enseñanza sobre los medios no se encuentra formalizada en la mayoría de los currículos nacionales, a diferencia de otros campos del conocimiento. A nivel político institucional, la mayoría de los estados han afrontado la relación entre la escuela y los medios desde un enfoque que privilegia la compra y el uso de tecnología (Mateus; Andrada; Ferrés, 2019).

Existe un consenso general entre los investigadores en afirmar que la educación mediática no ha tenido un papel importante en los currículos escolares, en los planes de estudios universitarios, en los medios de comunicación y en la propia sociedad (De Pablos; Ballesta, 2018). En la formación no universitaria, la educación mediática está poco o nada integrada en los centros y en la formación de los docentes.

Siguiendo las observaciones de Juan de Pablos y Javier Ballesta (2018), el personal docente de primaria y secundaria está abocado a los mínimos requisitos que plantea la prescripción del currículo, donde se observa que se desarrolla una Educación mediática, por ejemplo, sin ninguna referencia al uso de Internet (en el desarrollo curricular de la LOE) o bien con el de la LOMCE, con el desarrollo de una competencia digital incompleta y si es que se desarrolla para ciertas asignaturas, ya que, en Lengua Extranjera, Educación Física o Valores Sociales y Cívicos ni se menciona. Además de que no aborda ni hace mención a la educación mediática de forma concisa, o a partir de los componentes que la integran (Buckingham, 2005), como son la representación, audiencia, lenguaje y producción, y sin hacer mención alguna en ambos currículos al papel de las familias o las comunidades en el proceso y en el fomento de su colaboración en dicho proceso educativo.

De hecho, con relación a la LOE, las distintas dimensiones de la competencia mediática no son abordadas como contenidos de aprendizaje, y dejan de lado aspectos tan importantes como la capacidad crítica, la emoción o la participación ciudadana (Pérez; Delgado, 2012). En esa misma línea concluyen Civil y Recoder (2018) tras analizar el currículum de la LOMCE. Las bases de alfabetización mediática en estos momentos no quedan garantizadas por el propio sistema educativo de primaria y secundaria. Por ello, reivindican la necesidad de asignaturas obligatorias en ESO y Bachillerato para todo el estudiantado, que les den las pautas y los recursos para estar alfabetizados informacional y mediáticamente.

### 3. Formación del profesorado.

El factor de mayor peso para mejorar la educación mediática en España es la formación inicial del profesorado, completada con la actualización permanente (Osuna-Acedo; Frau-Meigs; Marta-Lazo, 2018). Desde que aparecieron las TIC, la formación se enfoca especialmente a la utilización de los dispositivos digitales, obviando la relevancia de apostar por el análisis crítico de los contenidos mediáticos. De igual forma, la mayoría de los presupuestos se destinan más a hardware y muy poco a la formación del profesorado

(De Pablos; Ballesta, 2018). Esta tendencia a priorizar la tecnología es uno de los *handicaps* que se han encontrado las propuestas de alfabetización mediática desde su inicio. Es importante ir más allá de la competencia digital y no confundir la enseñanza sobre los medios sociales de comunicación con la enseñanza a través de dichos medios. La competencia digital del docente profesional va mucho más allá de unas competencias instrumentales basadas en habilidades. Requiere de conocimiento conceptual de los aspectos sociales y culturales que implica su papel y potencial transformador en la sociedad (Engen, 2019).

En el estudio realizado por González, Gozávez y Ramírez (2015) sobre la competencia mediática en el profesorado no universitario encontramos puntuaciones altas respecto a su autopercepción como competentes (77% considera que se preocupa bastante o mucho por usar diversos medios de comunicación para mejorar el proceso educativo; 73% afirma que es capaz de reconocer cuándo un producto mediático no cumple unas mínimas exigencias estéticas; un 71% dice saber distinguir las tendencias sociopolíticas de los medios de mayor difusión o un 65% considera que sabe discriminar estereotipos o prejuicios raciales, sexuales, sociales, religiosos o ideológicos en los medios). Esta autopercepción contrasta con la percepción del estudiantado de ESO y bachiller, que considera que el profesorado tiene menos competencias digitales que ellos (Area, en Area; Borrás; San Nicolás, 2015).

Más allá de esa autopercepción de sus competencias mediáticas, es relevante que estas no se traducen en una mayor implicación y acción docente en sus aulas. El 74,5% de los docentes reconoce que no ha participado en los últimos cinco años en un proyecto de innovación, investigación o proceso de elaboración de materiales didácticos sobre competencia en medios de comunicación.

Insistimos en la necesidad de una formación inicial y permanente. Vivimos en un contexto cambiante; el ritmo de los avances tecnológicos y la digitalización de la sociedad es vertiginoso; el riesgo a la saturación, los desórdenes informativos, la vigilancia y el control social o la brecha digital son una realidad. En este contexto, la preparación del profesorado es esencial. En consecuencia, consideramos que los profesionales formados en las Facultades de Comunicación son una pieza clave. Si tradicionalmente este perfil de graduados ha quedado excluido o poco representado en los requisitos de acceso a la carrera docente a niveles de ESO y bachillerato, es importante reflexionar sobre la urgencia de un cambio de mirada.

Sus competencias están relacionadas específicamente con el sistema mediático y todas sus fases (creación, producción, distribución y recepción). Además, sus competencias comunicativas se tornan esenciales a la hora de ejercer la profesión docente. Por ello, consideramos que ocupan una posición interesante para participar activamente en el impulso de la alfabetización mediática, tanto como formadores de profesorado como docentes del sistema de educación secundaria obligatoria.

### 3. *A modo de recapitulación*

Aprendemos conectados a nuestro entorno y el de los jóvenes gira alrededor de los medios de comunicación. Internet se ha convertido en un importante contexto para el aprendizaje a través de nuevas prácticas y discursos digitales. La comunicación audiovisual está cada vez más presente en este ecosistema, convirtiéndose al mismo tiempo en herramienta y objeto de alfabetización (Fuente; Lacasa; Martínez, 2019).

La juventud está inmersa en la sociedad de la información y/o digital, consume medios de comunicación, se relaciona a través de las redes sociales, se informa y aprende desde plataformas y sitios online y participa digitalmente. Al mismo tiempo, este uso y consumo de las TICs no implica necesariamente un aumento de las competencias mediáticas. Esto es especialmente relevante en el caso de las capacidades críticas y de participación política y social. Los estudios muestran cómo la generación de «nativos digitales» necesita espacios de aprendizaje crítico y de alfabetización mediática que le permita aumentar su comprensión sobre el mundo en el que vive y sus posibilidades de participación social.

Las percepciones del alumnado del siglo XXI se derivan principalmente de su participación en los medios sociales, por lo que la educación mediática no es ninguna cuestión irrelevante en las escuelas. Los medios construyen una representación determinada del mundo que no es un reflejo neutral y, por tanto, influyen en gran medida en los procesos mediante los cuales las personas construirán su conocimiento y su subjetividad. En este sentido, la alfabetización digital en todos los sistemas simbólicos se convierte en un instrumento fundamental para la participación en la sociedad. Esta educación mediática se tiene que considerar como una pedagogía con competencias específicas, un proyecto político y un derecho socio-cultural (Osuna-Acedo; Frau-Meigs; Marta-Lazo, 2018).

Por todo ello, se hace urgente y necesario que estas competencias formen parte central de la educación obligatoria. Los estudiantes sienten una gran desconexión entre sus prácticas diarias y los métodos de aprendizaje en la escuela (Guerrero; Lugo, 2016). El poco atractivo de la escuela entre el alumnado, la pérdida de su posición hegemónica como espacio de aprendizaje, o su estructura desactualizada (inflexible y unidireccional), que no responde a las necesidades, ni está sincronizada con la práctica de los jóvenes, son argumentos frecuentes (Perrenoud, 1999; Jonnaert *et al.*, 2006; Pérez-Tornero, 2000; Jenkins *et al.*, 2009; Livingstone; Sefton-Green, 2016, en Pereira; Fillol; Moura, (2019). El aprendizaje, la experiencia, las prácticas y los usos de los medios entran en la escuela con el estudiantado, pero no se analizan ni se discuten dentro del aula. Esta brecha tecnológica, cultural y educativa entre la vida de los jóvenes fuera y dentro del aula no es un fenómeno reciente, pero en esta era digital se nota aún más, con los medios presentes en todos los sitios, incluidos los bolsillos del alumnado (Pereira; Fillol; Moura, 2019).

Nuestra apuesta, ética y política, es reivindicar las competencias relacionadas con la lectura crítica del mundo y que contienen un fuerte compromiso de transformación, justicia social y participación colectiva. Consideramos que el planteamiento actual no sólo es insuficiente, sino que está cargado de ideología. Los esfuerzos se están centrando en la promoción de unas competencias instrumentales ligadas a las necesidades laborales del mercado neoliberal (empresarismo individualista, creación de marca personal digital, formación en codificación acrítica). Por todo ello, se hace urgente problematizar esta mercantilización de la educación. Al mismo tiempo, consideramos muy relevante poder contar con herramientas que permitan una AMI crítica y transformadora, como son las pedagogías críticas; las metodologías feministas, cooperativas y participativas; la conexión de los centros educativos con las comunidades, movimientos y colectivos; la introducción de saberes y experiencias de educación no formal e informal o los espacios de transversalidad interdisciplinar.

Dicho esto, como hemos apuntado en un inicio, este documento tiene la voluntad de ser un texto abierto más a la hora de plantear un proceso participativo profundo que convoque a la comunidad educativa en sentido amplio a dar un impulso a la AMI. El actual proceso de reforma educativa podría ser una oportunidad para poder promover la alfabetización mediática e informacional en el currículum oficial y en la formación del profesorado inicial y permanente.

#### 4. Referencias

- Aguaded, Juan Ignacio; Romero-Rodríguez, Luis M. (2015): «Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo», *Education In The Knowledge Society (EKS)*, vol. 16, núm. 1, pp. 44-57. doi:10.14201/eks20151614457
- Alcolea-Díaz, Gema; Reig, Ramón; Mancinas-Chávez, Rosalba (2020): «Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información», *Comunicar*, vol. 62, 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Area, Manuel; Borrás, Francisco; San Nicolás, Belén (2015): «Educar a la generación de los Millennials como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital», *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 109, 13-32.
- Bauman, Zygmunt (2006): *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, Ulrich (2016): *The metamorphosis of the world: How climate change is transforming our concept of the world*, Cambridge: Polity press.
- Boyd, Danah (2014): *It's Complicated: the social lives of networked teens*, London/New Haven: Yale University Press.
- Buckingham, D. (2011): *The material child: Growing up in consumer culture*. Polity.
- Buckingham, David (2005): *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona: Paidós.
- Buitrago, Alejandro (2016): *Los profesionales de la comunicación ante la competencia me-*

- diática, Tesis doctoral, Segovia: Universidad de Valladolid.
- Carr, Nicholas (2010): *The Shallows. How internet is changing the way we think, read and remember*, London: Atlantic Books.
- Castells, Manuel (2003): *La galaxia internet*, Barcelona: Random House Mondadori.
- Civil, Marta; Recoder, María José (2018): «El papel de la comunicación en Eso y Bachillerato en España (2017). El caso de las asignaturas implantadas en el marco de la LOMCE». En I. Postigo y M.J. Recoder (Coords.), *Los y las «tics» en los estudios de comunicación*, Madrid: ATIC.
- Cornella, Alfons (2000): *Cómo sobrevivir a la infoxicación*, Infonomia.com, 8.
- Cuervo Sánchez, Sandra; Medrano Samaniego, Concepción (2013): «Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 25, núm. 2, pp. 111-131.
- De la Fuente Prieto, Julián; Lacasa Díaz, Pilar; Martínez-Borda, Rut (2019): «Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos», *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 74, pp. 172-196.
- De Pablos Pons, Juan; Ballesta Pagán, Javier (2018): «La Educación Mediática en nuestro entorno: realidades y posibles mejoras», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 32, núm. 91, pp. 117-132.
- Doherty, Fiona; Mcclintock, Michael (2002): *A year of loss: Reexamining civil liberties since September 11*, New York: Lawyers Committee for Human Rights.
- Engen, Bard-Ketil (2019): «Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales», *Comunicar*, vol. 27, núm. 61, pp. 9-19.
- Establés, María José; Guerrero-Pico, Mar; Contreras-Espinosa, Ruth (2019): «Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes», *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 214- 236.
- European Parliament And The Council Of The European Union (2006): *Com-mendation of the european parliament and of the council of 18 december 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC).
- Eurostat (2015): *Being young in Europe today*. Eurostat Statistical Books. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Fabris, Adriano (2012): *Etica delle nuove tecnologie*, Brescia: La Scuola.
- Ferrés, Joan; García Matilla, Agustín; Agueda Gómez, J. Ignacio; Fernández Cavia, Josep; Figueras, Mònica; Blanes, Magda (2011): *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*, Madrid: Ministerio de Educación, ITE. (<http://goo.gl/SQN-1Mj>) (20-03-2012).
- Ferrés, Joan; Piscitelli, Alejandro (2012): «La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores», *Com-municar*, vol. 19, núm. 38, pp. 75-82.
- Frau-Meigs, Divina; Torrent, Jordi (2009): «Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global», *Comunicar*, vol. 16, núm. 32, pp. 10-14.
- Fuente Prieto, Julián; Lacasa Díaz, Pilar; Martínez-Borda, Rut. (2019). «Adolescentes, redes sociales y universos trans-media: la alfabetización mediática en contextos participativos». *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 172-196.
- Goldhaber, Michael (2006): «The value of openness in an attention economy», *First Monday*, vol. 11, núm. 6. <https://doi.org/10.5210/fm.v11i6.1334>
- González Fernández, Natalia; Gozávez Pérez, Vicent; Ramírez García, Antonia (2015): «La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas», *Revista de Educación*, núm. 367, pp. 117-146.
- González Rivallo, Rafael; Gutiérrez Martín, Alfonso (2017): «Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales», *Revista Fuentes*, vol. 19, núm. 2, pp. 57- 67.
- Guerrero-Pico, Mar; Lugo, Nohemí (2016): «Competencias narrativas y estéticas». En Scolari, Carlos (Ed.). *Adolescentes, Medios de Comunicación y Culturas Colaborativas. Aprovechando las Competencias Transmedia de los Jóvenes en el Aula*, Barcelona: Transliteracy H2020 Research Project. Url: <https://transmedialiteracy.org/>

- Gutiérrez, Alfonso; Tyner, Kathleen (2012): «Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital», *Comunicar*, vol. 19, núm. 38, pp. 31-39.
- Han, Byung-Chul (2014): *En el enjambre*, Barcelona: Herder.
- Hernández Serrano, María José; Renés-Arellano, Paula; Graham, Gary; Greenhill, Anite (2017): «Del prosumidor al prodiseñador: el consumo participativo de noticias», *Comunicar*, vol. 25, núm. 50, pp. 77-88.
- Hjarvard, Stig (2016): «Mediatización: La lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social», *La Trama de la Comunicación*, vol. 20, núm. 1, pp. 235-252.
- INTEF (2017): *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Septiembre 2017.
- Jenkins, H.; Camper, B.; Chisholm, A.; Grigsby, N. (2009): «From serious games to serious gaming». In *Serious Games* (pp. 470-490). Routledge.
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D.; Yaya, M.; Morel, D. (2006): «Revisiting the concept of competence as an organizing principle for programs of study: from competence to competent action». *Observatoire des Réformes en Education* [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\_upload/COPs/Pages\_documents/Competencies/ORE\_English.pdf, accedido a 6 de Febrero de 2014].
- Masanet, María José; Establés, María José (2018): «Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética». En Scolari, Carlos Ed. *Adolescentes, Medios de Comunicación y Culturas Colaborativas. Aprovechando las Competencias Transmedia de los Jóvenes en el Aula*, Barcelona: Transliteracy H2020 Research Project. Url: <https://transmedialiteracy.org/>
- Mateus, Julio César ; Andrada, Pablo; Ferrés, Joan (2019): «Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica», *Revista de Comunicación*, vol. 18, núm. 2, 287-301. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>.
- Morduchowicz, R. (2003): «El sentido de una educación en medios». *Revista iberoamericana de educación*.
- Osuna-Acedo, Sara; Frau-Meigs, Divina; Marta-Lazo, Carmen (2018): «Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 32, núm. 91, pp. 29-42.
- Pereira, Sara; Fillol, Joana; Moura, Pedro (2019): «El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal», *Comunicar*, vol. 27, núm. 58, pp. 41-50.
- Pérez, M. A.; Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34.
- Pérez Castro, Ernesto (2011): «Educación y lenguaje de las pantallas: aproximación a una nueva alfabetización mediática», *Revista Virtualis*, vol. 2, núm. 3, pp. 66-76.
- Pérez-Tornero, José Manuel (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*, Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (1999): «Formar profesores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica». *Revista brasileira de educação*, 12(5-21).
- QUSTODIO (2019): *Familias hiperconectadas: el nuevo panorama de aprendizajes y nativos digitales*. Recuperado de: [https://qweb.cdn.prismic.io/qweb/652ec17d-790d-49a5-8236-713c96b2c732\\_20191022\\_familias\\_hiperconectadas\\_es.pdf](https://qweb.cdn.prismic.io/qweb/652ec17d-790d-49a5-8236-713c96b2c732_20191022_familias_hiperconectadas_es.pdf)
- Sales, Dora (2020): «Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018», *Anales de Documentación*, vol. 23, núm. 1. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>
- Scolari, Carlos (ed.) (2018a): *Adolescentes, Medios de Comunicación y Culturas Colaborativas. Aprovechando las Competencias Transmedia de los Jóvenes en el Aula*. Barcelona: Transliteracy H2020 Research Project. URL: <https://transmedialiteracy.org/>
- Scolari, Carlos (2018b): *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Proyecto Transmedia Literacy. Recuperado de: [http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_whit\\_es.pdf](http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf)
- Serrano Puche, Javier (2013): «Una propuesta de dieta digital: repensando el consumo mediático en la era de la hiperconectivi-

- dad», *Fonseca: Journal Of Communication*, vol. 7, núm. 7, pp. 157-175.
- Tyner, K. (1997): «Conceptos claves de la educación para los medios de comunicación». *La educación para los medios de comunicación*. México, SEPILCE. Unesco (2005): *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. Disponible en: <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>
- Unesco (2020): *Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone: A Defence against Disinformation*. Disponible en: <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>
- Unesco (2011): *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>
- Unesco (1982): *Grunwald Declaration on media education*. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme\\_media\\_literacy\\_grunwald\\_declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf)
- Unesco (1977): *Media Studies in Education*. Printed in the workshops of the Unesco, París.
- Vossoughi, S; Roy, D.; Aral, S. (2018): *The spread of true and false news online*. *Science*, 359 (6380) 1146-1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
- Vuorikari, Riina; Punie, Yves; Carretero, Stephanie (2017): *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. Publication Office of the European Union; EUR 28558 EN; doi:10.2760/38842.
- Weber, Sandra; Mitchell, Claudia (2008): *Imagining, Keyboarding and Posting Identities: Young People and New Media Technologies*. En: D. Buckingham (Ed.). *Youth, Identity and Digital Media*, 25-48. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyeampong, K.; Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. París: UNESCO
- Zurkowski, Paul G. (1974): *The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5*. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>